UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

XIII SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, CULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

"Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação"

ANAIS

6, 7 e 8 de novembro de 2017

Belém | Pará | Amazônia | Brasil

ISSN 2359-0874

www.ppgedufpa.com.br | ppged@ufpa.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –

Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda/ Instituto de Ciências da Educação /UFPA, Belém-PA

Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo (13. : 2017 : Belém, PA).

Anais [recurso eletrônico] : internacionalização e políticas de avaliação da pós-graduação em educação / XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo, II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores [...] 6, 7 e 8 de novembro de 2017 [em] Belém, Pará, Amazônia, Brasil. – Belém, PA : UFPA/ICED/PPGED, 2017.

Inclui bibliografias

ISSN 2359-0874

1. Educação – Congressos. 2. Educação e Estado. 3. Avaliação educacional. 4. Currículos. 5. Professores – Formação. 6. Educação – Estudo e ensino (Pós-Graduação). I. Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores (2. : 2017 : Belém, PA). II. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

(CDD - 23. ed.) 370. S471a

Realização

- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - PPGED / UFPA

PPGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Apoio

- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES

Apresentação

O XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo e o II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores tem como tema central: *Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação*. O objetivo é refletir sobre as políticas de avaliação da pós-graduação na área da educação num contexto de internacionalização da produção do conhecimento no campo das políticas públicas educacionais, da cultura e da formação de professores, com vistas à melhoria da qualidade dos programas de pós-graduação em educação e da produção do conhecimento em educação de forma a promover o fortalecimento da esfera pública.

Pretende-se reunir professores, estudantes e ex-estudantes do PPGED/UFPA, assim como pesquisadores renomados no campo da educação no Brasil e no exterior, convidados a socializar os resultados de suas investigações no âmbito das Linhas de Pesquisa do Programa. É também intenção promover ações e articulações com pesquisadores de outros países de modo a ampliar o intercâmbio internacional e, assim, garantir maior inserção do conhecimento produzido pelo PPGED/UFPA no meio acadêmico.

O Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, desde 2003, oferece o curso de Mestrado em Educação e, em 2007, obteve aprovação para oferecer o curso de Doutorado em Educação, devidamente autorizados e reconhecidos pela CAPES. Os Cursos têm assumido como compromisso a formação do professor/pesquisador, incorporando na sua prática curricular a pesquisa e a produção de conhecimentos acerca da realidade regional, particularmente da educação, em todos os seus ângulos e relações.

Objetivos

- Promover o diálogo entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros, vinculados a programas de pós-graduação, em torno da temática do evento;
- Possibilitar o fortalecimento dos grupos de pesquisa existentes no âmbito do Programa;
- Refletir sobre novas estratégias de ampliação e de fortalecimento da pesquisa em Educação, incentivando a produção do conhecimento na Amazônia em articulação com os grandes centros de pesquisa nacionais e internacionais;
- Contribuir para a melhoria da formação de professores da educação básica e de estudantes de pós-graduação e de graduação;
- Corroborar no processo de inovação de práticas pedagógicas de professores no âmbito da educação básica e do ensino superior.

Histórico

No transcurso das edições anteriores os Seminários discutiram temáticas diversas, as quais priorizaram os seguintes eixos temáticos:

1. **16 a 18/12/2002** - 1º Seminário A Pesquisa em Educação nas áreas de Políticas Públicas Educacionais e Currículo;

2. **16 a 17/12/2003** - 2º Seminário de Políticas Educacionais e Currículo;

3. **09 a 10/12/2004** - 3º Seminário Nacional de Política Educacional e Currículo;

4. **15 a 16/12/2005** - 4º Seminário Nacional de Políticas Públicas Educacionais e Currículo: Perspectivas contemporâneas;

5. **30/11 a 01/12/2006** - 5º Seminário Nacional de Políticas Públicas Educacionais e Currículo: Universidade e Educação Básica no Estado do Pará;

6. **04 a 07/12/2007** - 6º Seminário Nacional de Política Educacional e Currículo: Avaliação da Pós-Graduação em Educação;

7. **17 a 19/12/2008** - 7º Seminário Nacional de Política Educacional e Currículo: Estratégias Investigativas na Construção do Conhecimento Científico nos campos das Políticas Públicas Educacionais e Currículo e Formação de Professores;

8. **14 a 16/12/2009** - 8º Seminário Nacional de Política Educacional e Currículo: Ética e regulação no Currículo e nas Políticas Educacionais;

9. **15 a 17/12/2010** - 9º Seminário Nacional de Política Educacional e Currículo: Expansão da Pós-Graduação em Educação e a formação axiológica dos pesquisadores;

10. **07 a 09/12/2011** - 10º Seminário Nacional de Política Educacional e Currículo;

11. **15 a 17/12/2012** - 11º Seminário Nacional de Política Educacional e Currículo;

12. **25 a 27/11/2014** - 12º Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo e I Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores.

Os resultados dos eventos geraram uma vasta produção em Anais que tem sido referência nos estudos realizados no âmbito do Programa.

Organização

Comissão Organizadora Central

Profa. Dra. Sonia Maria da Silva Araujo
Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves
Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza
Profa. Dra. Maria Edilene da Silva Ribeiro
Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierres
Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

Comissão de Secretaria

Ana Paula Batista da Silva Brito
Adriely Cordeiro Lima
Cristianne da Silva Botelho
Damiana Valente Guimarães Gutierres
Denys da Cunha Silva
Edna de Nazaré Ribeiro Cardozo
Emerson Duarte Monte
Fernanda Yully dos Santos Monteiro
Jennifer Susan Webb Santos
Leila Maria Costa Sousa
Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa
Lusinete Franca de Carvalho
Michele Borges de Souza
Mirian Rosa Pereira
Pânia Pires dos Santos
Soraya de Nazaré Carmargo Vargas
Tayanne de Fatima Almeida Tabosa dos Reis

Comissão de Comunicação

Adriana Dias de Moura
Luciana da Costa Oliveira
Mateus Souza dos Santos
Sônia Maria Fernandes dos Santos
Paulo Demétrio Pomares Silva
Albert Alan de Sousa Cordeiro
Júlia Cleide Teixeira de Miranda

Organização

- **COMISSÃO DE INFRAESTRUTURA**

  Isalu Cavalcante Muniz Mauler
  Maura Lucia Martins Cardoso
  Nila Luciana Vilhena Madureira
  Antonio Claudio Andrade Dos Reis
  Felipe Gomes Monteiro Tamanho
  Marilene Da Silva Feijao Pereira
  Gerson Dias Olivo Tamanho
  Jhanielly Gonçalves Barbosa
  Lusinete França de Carvalho
  Jose Mateus Rocha da Costa Ferreira
  Genilda Teixeira Pereira Amaral
  Abelcio Nazareno Santos Ribeiro
  Cassio Vale da Costa
  Victor Fernando Ramos de Oliveira
  Loriane Soraia Lourenço de Andrade

- **COMISSÃO DE CULTURA**

  Adriana Dias de Moura
  Luciana da Costa Oliveira
  Mateus Souza dos Santos
  Sônia Maria Fernandes dos Santos
  Paulo Demétrio Pomares Silva
  Albert Alan de Sousa Cordeiro
  Júlia Cleide Teixeira de Miranda

- **COMISSÃO DE FINANÇAS**

  Fabíola Bouth Grello Kato
  Vera Lúcia Jacob Chaves
  Ana Paula Batista da Silva Brito
  Leila Maria Costa Sousa
  Luma Barbalho Ponte
  Giselle dos Santos Ribeiro

Organização

➢ COMITÊ CIENTÍFICO

GT1 - Gestão e Financiamento da Educação Básica
Coordenação: Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierres

Profa. Dra. Maria Edilene da Silva Ribeiro - UFPA
Profa. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos - UFPA
Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves - UFPA
Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães - UNIFAP
Profa. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato - UFPA

GT2 - Políticas Públicas para Educação
Coordenação: Profa. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato

Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierres - UFPA
Profa. Dra. Maria Edilene da Silva Ribeiro - UFPA
Profa. Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim - UFPA
Profa. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos - UFPA
Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves - UFPA
Prof. Dr. Emerson Duarte Monte - UEPA
Profa. Dra. Luciana Rodrigues Ferreira - UNAMA
Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães - UNIFAP
Prof. Dr. Rogério Gonçalves de Freitas - UFPA
Profa. Dra. Rhoberta Santana de Araújo - UFPA
Prof. Dr. William Pessôa da Mota Júnior - UFPA

GT3 - Formação de Professores e Trabalho Docente
Coordenação: Profa. Dra. Maely Ferreira Holanda Ramos

Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo - UFPA
Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira - UFPA
Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges - UFPA
Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage - UFPA
Profa. Dra. Sonia Regina dos Santos Teixeira - UFPA
Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu - UFPA
Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués - UFPA

GT4 - Educação e Diversidade social e cultural
Coordenação: Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva

Profa. Dra. Sonia Maria da Silva Araujo - UFPA
Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves - UFPA
Prof. Dr. João Colares da Mota Neto - UEPA

Organização

- **COMITÊ CIENTÍFICO**

GT5 - Políticas e Práticas de Educação do Campo e Ambiental
Coordenação: Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage

Profa. Dra. Eula Regina Lima Nascimento - UFPA
Prof. Dr. Carlos Renilton Freitas Cruz - UFPA
Profa. Dra. Joana d'Arc de Vasconcelos Neves - UFPA

GT6 - História e Filosofia da Educação
Coordenação: Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão - UFPA
Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de S. Avelino de França - UEPA

GT7 - Educação, Representações sociais e juventude
Coordenação: Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento

GT8 - Linguagem, Leitura e Formação de Professores
Coordenação: Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza

Prof. Dr. Paulo Jorge Martins Nunes - UNAMA
Profa. Dra. Selma Costa Pena - UFPA

Programação Científica

6 DE NOVEMBRO DE 2017 – SEGUNDA-FEIRA		
15:00h às 18:00h	**CREDENCIAMENTO**	**Auditório do Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ) UFPA**
18:00h	**CERIMÔNIA DE ABERTURA**	
18:30h	**CONFERÊNCIA DE ABERTURA** **Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação** ***Conferencista*: Profa. Dra. Maria Luísa Machado Cerdeira** Universidade de Lisboa - Portugal ***Coordenação*: Profa. Dra. Vera Lucia Jacob Chaves**	
20:00h	**LANÇAMENTO DE LIVROS**	
7 DE NOVEMBRO DE 2017 – TERÇA-FEIRA		
09:00h às 11:30h	**MESA TEMÁTICA I** **Internacionalização e Política de Financiamento da Educação em crise** ***Palestrantes*:** **Profa. Dra. Andréa Barbosa Gouveia** Universidade Federal do Paraná **Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior** Universidade Federal de São Carlos **Profa. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro** Universidade Federal do Rio Grande do Norte ***Coordenação*: Profa. Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim**	**Auditório do Bloco B do Instituto de Ciências da Educação (ICED) UFPA**
13:30h às 15:30h	**SESSÕES DOS GRUPOS DE TRABALHO**	**Salas do Pavilhão Ep e Fp UFPA**
16:00h às 18:00h	**MESA TEMÁTICA II** **Políticas de Avaliação e Formação de Professores** ***Palestrantes*:** **Profa. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes** Universidade Federal do Pará **Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi** Universidade Estadual de Campinas **Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo** Universidade Federal do Pará ***Coordenação*: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu**	**Auditório do Bloco B do Instituto de Ciências da Educação (ICED) UFPA**
18:30h	**CONFERÊNCIA II** **Intercâmbio Internacional na produção do conhecimento em História da Educação** ***Conferencista*: Profa. Dra. Margarida Louro Felgueiras** Universidade do Porto - Portugal ***Coordenação*: Profa. Dra. Sonia Maria da Silva Araujo**	**Auditório do Bloco B do Instituto de Ciências da Educação (ICED) UFPA**

Programação Científica

8 DE NOVEMBRO DE 2017 – QUARTA-FEIRA

09:00h às 11:30h	**MESA TEMÁTICA III** **Identidade Cultural e Educação no processo de globalização** ***Palestrantes*:** **Prof. Dr. Max Bernard Butlen** Université de Cergy-Pontoise - França **Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes** Universidade Estadual de Santa Cruz **Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira** Universidade Federal do Amapá ***Coordenação*: Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira**	**Auditório do Bloco B do Instituto de Ciências da Educação (ICED) UFPA**
13:30h às 15:30h	**SESSÕES DOS GRUPOS DE TRABALHO**	**Salas do Pavilhão Ep e Fp UFPA**
16:00h às 18:00h	**MESA TEMÁTICA IV** **Os desafios da Pós-Graduação em Educação no Brasil** ***Palestrantes*:** **Prof. Dr. José Gonçalves Gondra** Universidade do Estado do Rio de Janeiro **Profa. Dra. Sonia Maria da Silva Araujo** Universidade Federal do Pará **Prof. Dr. João Ferreira Oliveira** Universidade Federal de Goiás ***Coordenação*: Profa. Dra. Vera Lucia Jacob Chaves**	**Auditório do Bloco B do Instituto de Ciências da Educação (ICED) UFPA**
18:30h	**CONFERÊNCIA III** **Formação de Professores na América Latina** ***Conferencista*: Profa. Dra. Caroll Alejandra Schilling Lara** Universidad Católica del Maule - Chile ***Coordenação*: Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo**	**Auditório do Bloco B do Instituto de Ciências da Educação (ICED) UFPA**

Sessões de Comunicações Orais

GT1 - GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: FP-08

Coordenação: Anielle Cristina de Brito Mendes e Antônio Cláudio Andrade dos Reis

Título do Trabalho	Autor (es)
Remuneração de professores na Fundação Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira de Belém-Pa	Danielle Cristina de Brito Mendes
Composição da remuneração dos profissionais do magistério público do município de Curralinho-Pa (1998-2011)	Marielson Rodrigues Guimarães Rose Mary Costa Guimarães Sueleny da Silva Mendes
Decifra-me ou te devoro. O salário dos professores da rede pública de ensino do Pará como exploração e alienação	Abelcio Nazareno Santos Ribeiro Vera Lúcia Jacob Chaves
Desigualdade, descentralização e recursos municipais na educação básica brasileira	Antônio Cláudio Andrade dos Reis
Um estudo da carreira e remuneração dos professores do sistema de organização modular do ensino médio no estado do Pará	José Mateus Rocha da Costa Ferreira Marilene da Silva Feijão Pereira
O processo de democratização da gestão educacional em Altamira-Pa: apontamentos iniciais	Raimundo Sousa

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: FP-08

Coordenação: Marilene da Silva Feijão Pereira e Laurimar de Matos Farias

Título do Trabalho	Autor (es)
Financiamento estrutural da educação no município de Portel Pará	Sueleny da Silva Mendes José Maria Soares de Lima Marielson Rodrigues Guimarães
Financiamento da educação no município de Anajás	Dejailson Maciel Ribeiro Rose Mary Costa Guimarães Mariana Monteiro Leite
O financiamento da educação básica no Brasil: o caso dos municípios paraenses	Laurimar de Matos Farias
Financiamento da educação no município de Breves	Mariana Monteiro Leite José Maria Soares de Lima Dejailson Maciel Ribeiro
financiamento da educação e suas repercussões na remuneração dos professores do magistério estadual do Pará no período de 2007 a 2014	Denielson Moura Ferreira Dalva Valente Guimarães Gutierres
O FUNDEB e o PSPN na rede municipal de ensino de Ananindeua, Pará (2009 a 2016)	Marilene da Silva Feijão Pereira Jose Mateus Rocha da Costa Fereira

Sessões de Comunicações Orais

GT2 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: FP-09

Coordenação: Aurea Peniche Martins e Leila Maria Costa Sousa

Título do Trabalho	Autor (es)
Planos de educação: uma análise sobre as metas e estratégias da formação e valorização do professores	Melcka Yulle Conceição Ramos Efraim Lopes Soares Maria José Pires Barros Cardozo
Sindicalismo docente: um estudo sobre a participação sindical dos professores da rede municipal de Castanhal-Pa no SINTEPP-PA	Victor Fernando Ramos de Oliveira Maria Edilene da Silva Ribeiro
O ensino superior no Brasil no contexto da mercantilização/financeirização	Leila Maria Costa Sousa Fabiola Bouth Grello Kato
A carreira do magistério na rede municipal de Castanhal-PA	Adriely Cordeiro Lima
Carreira e remuneração do magistério: o estado da arte no período de 1990 a 2017	Soraya de Nazaré Camargo Vargas
A configuração e os critérios de movimentação da carreira dos profissionais do magistério da educação básica das redes municipais de Altamira, Barcarena, Castanhal e Cametá	Cristianne da Silva Botelho Dalva Valente Guimarães Gutierres
As faces da relação público-privado no pacto pela educação do Pará	Aurea Peniche Martins Luiz Miguel Galvao Queiroz Terezinha Fátima de Andrade Monteiro dos Santos
Acordo Brasil/Estados Unidos: os objetivos hegemônicos do memorando de entendimento sobre educação/1997	Darllen Almeida da Silva Norma Iracema de Barros Ferreira Katia de Nazare Santos Fonseca

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: FP-10

Coordenação: Tayanne de Fátima A. T. dos Reis e Ana Paula Batista da Silva Brito

Título do Trabalho	Autor (es)
Financiamento estudantil privado no Brasil - Kroton educacional	Tayanne de Fátima Almeida T. dos Reis Vera Lúcia Jacob Chaves
Fórum das entidades representativas do ensino superior particular um novo intelectual orgânico	Ana Paula Batista da Silva Brito Fabíola Bouth Grello Kato
Os currículos na pratica das políticas públicas nas Instituições de Ensino Superior	Edla Maria Gonçalves de Alencar Trigueiro
O fracasso escolar na educação de jovens e adultos: um estudo de caso em uma escola pública no município de São Luís-Ma	Diego Rodrigo Pereira Francisca das Chagas Silva Lima
A expansão da educação superior brasileira diante do modelo societário capitalista: os governos FHC e LULA	Maria Paula de Melo Pereira Pinheiro Maria Goretti Cabral Barbalho
Educação superior e ciência: diferentes faces do modelo privatista e elitista	José Almir Brito dos Santos José Roberto Afonso Pantoja André Rodrigues Guimarães
A expansão da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil contida no Plano Nacional de Educação 2014-2024	Tarcísio da Silva Cordeiro
A universidade como lugar de formação de professores – ou reinvenção de uma política possível por intermédio do PARFOR	Raimunda Ramos Marinho Helinane Rocha Ilzeni Silva Dias

Sessões de Comunicações Orais

GT2 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: FP-09

Coordenação: Arlete Marinho Gonçalves e Mirian Rosa Pereira

Título do Trabalho	Autor (es)
A política de acessibilidade para pessoas com deficiência na UFPA: um estudo nas ações da coacess	Arlete Marinho Gonçalves
Programa de formação para inclusão no trabalho de pessoas com deficiência da APAE de Barcarena-Pa-Brasil	Anete Benjamin Gilmar Pereira da Silva Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Política nacional destinada às pessoas com deficiência: o paradoxo exclusão social e a inclusão educacional	Mirian Rosa Pereira Maria Edilene da Silva Ribeiro
As implicações da Prova Brasil e do IDEB no trabalho docente	Irlanda Do Socorro de Oliveira Miléo Léia Gonçalves de Freitas
A avaliação externa da aprendizagem e sua influência na organização das escolas brasileiras: as subjetividades em jogo	Sirlane de Jesus Damasceno Ramos Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo Daniela Santos Furtado
Relações étnico-raciais: breve incursão sobre a Lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos nos discursos de documentos oficiais	Taylon Silva Chaves Raquel Amorim dos Santos
A inovação pedagógica mediante o contexto do neoliberalismo	Aline Gomes de Souza Cristiane Lopes de Sousa Elen da Silva Pereira
A política de avaliação em larga escala da educação básica no contexto brasileiro: trajetória do SAEB	Luziane Said Cometti Lélis Dinair Leal da Hora Karla Oeiras de Almeida

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: FP-10

Coordenação: Maria do Socorro Vasconcelos Pereira e Cassio Vale

Título do Trabalho	Autor (es)
Políticas públicas e regulação do novo ensino médio: uma análise à luz da concepção histórico-crítica de educação	Kátia de Nazaré Santos Fonsêca Norma Iracema de Barros Ferreira Darllen Almeida da Silva
Política educacional e seus impactos na atuação político sindical dos docentes da UFPA	Joselene Ferreira Mota
Diretrizes governamentais para o ensino da educação física análise teórico-metodológica	Leandro Henrique Cruz da Silva Joselene Ferreira Mota
A proposta de pensamento único da escola sem partido	Maria do Socorro Vasconcelos Pereira Cassio Vale
A influência dos organismos multilaterais na educação brasileira	Cristiane Lopes de Sousa Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Breve relato histórico do processo de implantação da escola de tempo integral em Belém/Pa	Jane Cristina de Brito Coutinho Andréa Souza de Albuquerque
Instrumentos organizacionais do currículo da educação integral: um estudo no âmbito do Programa Mais Educação	Madison Rocha Ribeiro Genylton Odilon Rego da Rocha

Sessões de Comunicações Orais

GT2 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: FP-11

Coordenação: Luma Barbalho Pontes e Jennifer Susan Webb Santos

Título do Trabalho	Autor (es)
Professores federais do ensino básico técnico e tecnológico EBTT: histórico e carreira no magistério federal	Jennifer Susan Webb Santos
A educação superior no Amapá: os cursos de engenharias e sua relação com o mercado	Maria do Socorro Simith Neves Lindisay Giany Moreira Antonia Costa Andrade
O programa Ciência Sem Fronteiras na Universidade Federal Rural da Amazônia	Luma Barbalho Pontes
Acesso à educação superior por cor/raça: uma análise das matrículas em cursos de graduação (2015)	Elaine da Silva Gomes Michelle Karoline Pereira da Silva André Rodrigues Guimarães
Políticas públicas na educação infantil: ampliação da oferta no município de Belém	Vania Castelo Costa Dornelles Andréa Souza de Albuquerque
Educação superior privado mercantil e trabalho docente	Elen Lúcia Marçal de Carvalho
O arcabouço histórico da política neoliberal no país e sua relação com a expansão do segmento de ensino superior privado	João Paulo Costa Lima Patrícia Carla Costa Silva

Sessões de Comunicações Orais

GT3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: Sala de Defesa da FAED/ICED/UFPA

Coordenação: Erbio dos Santos Silva e Waldir Ferreira de Abreu

Título do Trabalho	Autor (es)
Formação de professores na Amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a *práxis* pedagógica em classes multisseriadas	Daniel Rodrigues Corrêa Waldir Ferreira de Abreu
Estado e política educacional: a natureza compensatória da formação continuada de professores no Brasil – um estudo de caso no contexto da Amazônia oriental	Alexandre de Ramos Sebaje
Formação de professores: histórias de si em contextos da educação básica	Sônia de Jesus Nunes Bertolo
Políticas de formação continuada e a profissionalidade docente do professor de ensino religioso	Francisco Willams Campos Lima Maria Gorete Rodrigues de Brito
Formação professores para arquipélago do Marajó: um estudo sobre o curso de Pedagogia/Parfor/Ufpa em Breves	Ana Paula Campos Soares Solange Pereira da Sillva
Formação de professores na Ufpa: um estudo sobre o Parfor Pedagogia dos campi de Abaetetuba, Cametá e Breves	Waldir Ferreira de Abreu Erbio dos Santos Silva Damião Bezerra Oliveira
Formação permanente de professores: desafios e possibilidades na profissionalização docente	Sandra Patricia Nascimento Kuroki
Formação de professores no curso de pedagogia da Ufpa e sua relação com a realidade das populações da Amazônia paraense	Edwana Nauar de Almeida Salomão Mufarrej Hage

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: Sala 15 do PPGED/UFPA

Coordenação: Maria da Conceição Rosa Cabral e Luís Fernando Palheta

Título do Trabalho	Autor (es)
Sindicalismo docente na educação superior: uma análise a partir das produções acadêmicas (2007-2016)	Michelle Karoline Pereira da Silva André Rodrigues Guimarães
Regime de colaboração, formação docente no estado do Pará e o plano de ações articuladas	Arlete Maria Monte de Camargo Laurimar de Matos Farias Luis Fernando Palheta
Determinações da agenda do capital para o campo da educação física: impactos no campo do trabalho e formação docente	Maria da Conceição dos Santos Costa
Valorização profissional de professores da rede de ensino pública no estado do Pará	Maria da Conceição Rosa Cabral Michele Borges de Souza Maria da Conceição dos Santos Costa
Internacionalização e mestrado profissional: nova modalidade das universidades federais	Zulema Costa dos Santos Lena Letícia do Nascimento Braga
Não há prática sem teoria: relato de experiência sobre o estágio docência na pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará	Luciana da Costa Oliveira
Os programas de pós-graduação na Ufpa e os mestrados profissionais: uma análise preliminar	Isalu Cavalcante Muniz Mauler Arlete Maria Monte de Camargo
A *performance* do educador em espaços socioeducativos não escolares na Amazônia: desafios e perspectivas do Parfor/Pedagogia/Ufpa	Vânia Maria do Socorro Alvarez

Sessões de Comunicações Orais

GT3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: Auditório do Bloco B do ICED/UFPA

Coordenação: Ney Ferreira França e Arlete Marinho Gonçalves

Título do Trabalho	Autor (es)
O trabalho dos professores: dizeres sobre a reforma do ensino médio	Arlete Marinho Gonçalves Lourival Nascimento Ferreira
O trabalho docente no contexto da educação de jovens e adultos surdos de Belém - Pará	Emmanuelle Araujo Pereira Huber Kline Guedes Lobato
Reflexões sobre trabalho docente e educação escolar inclusiva	Lucival Fábio Rodrigues da Silva Jose Sinésio Tôrres Gonçalves Filho
Entre rios e igarapés: desafios do trabalho docente em uma escola ribeirinhas multisseriadas no município de Santana/Ap	Judenilson Teixeira Amador
A permanência de professoras de Universidades Públicas no trabalho, após lograr o direito à aposentadoria o caso da Universidade de Lisboa	Maria da Conceição Rosa Cabral Maria João Mogarro Cely do Socorro Costa Nunes
O trabalho docente e trabalho imaterial: problematizando essa relação	Ney Ferreira França
Saberes docente - conhecimentos necessários para a formação do educador	Clebson Assis da Silva Christiano Ricardo dos Santos Suzana Feldens Schwertner
Os saberes docentes sobre educação de jovens e adultos	Fernando Octavio Barbosa de Almeida

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: Sala de Defesa da FAED/ICED/UFPA

Coordenação: Fernanda Yully dos Santos Monteiro e Iza Cristina Prado da Luz

Título do Trabalho	Autor (es)
Na nossa aldeia professor não cai: relato de experiência na formação de professores indígenas	Júlia Cleide Teixeira de Miranda Carlos Nazareno Ferreira Borge
A contribuição do estágio curricular de educação infantil na formação inicial	Kezia Costa de Oliveira Rocha Carvalho
A atuação da gestão e coordenação pedagógica na escola em Tomé-Açu: uma análise extraída da prática	Gislayne Carvalho Pires Waldir Ferreira de Abreu
Práxis pedagógica e escolarização dos estudantes com deficiências: desvelando os desafios da permanência	Carla Fabrícia Conradt José Pacheco de Jesus
Estratégias para crianças aprenderem sobre morfologia externa dos insetos	Maria De Fatima Vilhena da Silva Elenton Oliveira de Souza Jilmar Teixeira Melo
O jogo como método para resolver operações de adição e subtração: reflexões sobre experiências no estágio supervisionado	Renan Ferreira de Freitas Érica Cristina da Costa Silva Maria De Fátima Vilhena da Silva
A reflexão do estágio como prática docente: a formação inicial do professor de geografia no município de Marabá/Pa	Alan Bizerra Martins Gabriel Renan Neves Barros
A didática do professor de língua portuguesa na aplicação das tecnologias	Maria do Socorro Pereira Lima

Sessões de Comunicações Orais

GT3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: Sala 15 do PPGED/UFPA

Coordenação: Edna de Nazaré Ribeiro Cardozo e Leilane de Nazaré F. Pessoa

Título do Trabalho	Autor (es)
Direitos humanos, educação inclusiva e os currículos de formação inicial de professores	Maria Jose Costa Faria Rafaela da Paixão Gurjão
Educação física e inclusão: contribuições da teoria histórico-cultural	André Luis Ferreira Miranda
Profissão docente em interface com o trabalho para a educação inclusiva: defesa de uma concepção teórica	Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa Edna de Nazaré Ribeiro Cardozo
A problemática da formação docente no ensino bilíngue para surdos	Gilmar Ferreira de Souza Filho
Análise da qualificação dos professores de educação física, para o trato com aluno deficiente físico, nas escolas municipais de ensino regular do distrito de Icoaraci, Belém/Pa	Dilson dos Santos Campos Junior Carlos Nazareno Ferreira Borges
A formação continuada de professores das salas de recursos multifucionais: breves reflexões sobre tecnologica assistiva e educação	Mayara de Oliveira Vieira Degiane da Silva Farias Ivany Pinto Nascimento
Mapeamento das produções cientificas do VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado (2016)	Rodrigo Barbosa Bastos Ilma de Andrade Barleta

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: Auditório do Bloco B do ICED/UFPA

Coordenação: Glauce Correa Antunes

Título do Trabalho	Autor (es)
A avaliação da aprendizagem e a teoria histórico-cultural	Kelly Katia Damasceno
Tabela periódica acessível como recurso didático inclusivo para o ensino de química	Airton dos Reis Pereira Claudiane Serafim de Sousa Amanda Santos Lopes
Percepções de professores do curso de pedagogia: os conceitos escolares na formação de professores dos anos iniciais	Arthane Menezes Figueirêdo
As influências das pedagogias contra-hegemônicas na formação na área de Ciências Naturais	Lindisaygiany Moreira Maria do Socorro Simith Neves Antonia Costa Andrade
Ações típicas relacionadas com a modificação de garantia de argumento oral de alunos em uma aula investigativa	Thiago Luis Silva de Oliveira Marcelo Pereira Marcelo Tadeu Motokane
Utilização da pesquisa teórica como princípio educativo no ensino de eletromagnetismo no curso de tecnologia em sistemas de telecomunicações do IFPA/campus Belém	Rita de Cássia Florêncio Rocha Kasahara Norma Florêncio Rocha
A importância do pensamento interdisciplinar na educação	Francisco Hermes Santos da Silva Maria de Fatima Vilhena da Silva Elma da Silva Bezerra
Tecnologias na educação e a formação de professores de língua materna	Glauce Correa Antunes

Sessões de Comunicações Orais

GT4 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: FP-11

Coordenação: Carmeci Viana e Adriana Dias de Moura

Título do Trabalho	Autor (es)
Cultura vivida e letramento: uma leitura do cotidiano da Up Jamaci na ilha de Paquetá/Pa	Marcia da Silva Carvalho Carlos Jorge Paixão
Saberes infantis: educação pela cultura	Nazaré Cristina de Carvalho Kaly Nancy Lisboa Rego
A constituição das identidades de gênero na educação infantil	Igora Irma Santos Dacio Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Na onda do campo alegre: urra meu boi! Que a espetacularidade vai passar em Irituia Pará	Jacilene Bastos Benício Ricardo Augusto Gomes Pereira
Educação quilombola, currículo e interdisciplinaridade: ensinar-aprender a partir da ecologia de saberes na ilha do Marajó, Salvaterra	Maycom Douglas Ferreira do Nascimento Bruno Rodrigues Carvalho Domingues Flavio Bezzera Barros
O ensino de ciências naturais contribuições à educação intercultural	Samara da Conceição da Silva Neusani Oliveira Ives Félix
Saberes culturais do brincar no contexto da Amazônia amapaense: as práticas lúdico-corporais como indumento das culturas infantis ribeirinhas no arquipélago do Bailique	Priscilla Pantoja do Nascimento Brandão Ângela do Céu Ubaiara Brito
“Identidade: é a minha cultura, é como eu me pinto”	Lena Cláudia dos Santos Amorim

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-07

Coordenação: Uisllei Uillem Costa Rodrigues

Título do Trabalho	Autor (es)
Educação escolar indígena, construção democrática para os Galibi Marworno?	Uisllei Uillem Costa Rodrigues
“Círculo de cultura” contribuição para a emergência da identidade quilombola no município de Concordia do Pará	Antonia Lenilma Meneses de Andrade
O movimento educacional indígena no Brasil e seu desdobramento no Amapá (1988-2002): caminhos e descaminhos	Pollianna Pimentel Ferreira
Qual a importância do *etno* mapeamento em territórios indígenas?	Elson Pereira de Almeida Maria Rita Vidal
A presença de alunos indígenas em escola urbana maranhense	Neusani Oliveira Ives-Felix Luiza Nakayama Luiz Eduardo Neves dos Santos
A dança da farinhada em mãe do Rio – Pa: um estudo sobre a dimensão pedagógica da cultura popular	Deusarina Araújo Pimenta Ricardo Augusto Gomes Pereira
Um rio no caminho: um estudo sobre o processo de escolarização vivenciado por alunos oriundos das ilhas	Nilce Pantoja do Carmo Waldir Ferreira de Abreu
Estágio supervisionado na educação de jovens e adultos e a diversidade cultural dos alunos da EJA em Bragança –Pa	Luane De Cássia Carvalho de Oliveira Antonio Matheus do Rosário Corrêa Rogério Andrade Maciel

Sessões de Comunicações Orais

GT4 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-07

Coordenação: Cilene Maria Valente e Maura

Título do Trabalho	Autor (es)
Sexualidade e pichações nos banheiros escolares	Dhemersonwarly Santos Costa Carlos Augusto Silva e Silva
A formação de professores na perspectiva da educação em direitos humanos	José Roberto Afonso Pantoja José Almir Brito dos Santos Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Educação de jovens e adultos: por uma pedagogia do trabalho das mulheres na Amazônia paraense	Isabell Theresa Tavares Neri Victoria dos Santos Abreu
Colonialidade de gênero nos ateliês de produção do artesanato de miriti: tópicos para o currículo	Joneide Pinheiro Alexandre Ana Cláudia Santos Silva Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Brinquedo de miriti e relações de gênero: tópicos para o currículo	Joyce Otânia Seixas Ribeiro Joneide Pinheiro Alexandre Luana Carneiro Bezerra
Diversidade sexual e representações sociais na educação: a produção científica dos anos de 2010 a 2017	Karem Raquel de Oliveira Lessa Francisco Ednardo Barroso Duarte
Saberes do trabalho na carpintaria naval artesanal: um estudo da dimensão técnica	Pedro Ladinilson do Rosário Pantoja

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-08

Coordenação: Albert Cordeiro e Letícia Carneiro da Conceição

Título do Trabalho	Autor (es)
Política curricular e relações étnico-raciais: diagnóstico da implementação da lei nº 10.639/2003 no currículo da educação básica e superior na Amazônia Bragantina-Pa	Raquel Amorim dos Santos
Culturas populares como prática para a descolonização na Educação	Juliana Cristina Souza Santos
Sobre a interculturalidade	Lucival Barbalho Pontes
Brinquedo de miriti: cultura e currículo	Lídia Sarges Lobato Joyce Otania Seixas Ribeiro
Educação e diversidade: um olhar da interculturalidade crítica freireana	Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira Ivanilde Apoluceno de Oliveira
As culturas infantis nas rotinas escolares: lugares (in)visíveis	Iêda Oliveira Mota Raimundo Nonato de Pádua Câncio
Kit pedagógico ancestralidade lúdica	Elisa Sofia Angelim da Silva dos Santos Gézika dos Anjos Ferreira

Sessões de Comunicações Orais

GT5 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AMBIENTAL

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-08

Coordenação: Oscar Ferreira Barro e Salomão Mufarrej Hage

Título do Trabalho	Autor (es)
O tempo comunidade, uma prática de formação do curso em educação do campo	Maria do Socorro Dias Pinheiro
O curso de licenciatura em educação do campo no contexto da política de formação docente no Brasil	Oscar Ferreira Barro Salomao Mufarrej Hage
Currículo e formação de professores no contexto amazônico: repercussões da articulação nacional por uma educação do campo	Dayana Viviany Silva de Souza Joel Dias da Fonseca Salomão Mufarrej Hage
A formação de professores e o desenvolvimento regional: a política de pós-graduação na Amazônia para a formação de mestres em educação agrícola no estado do Amapá	Pedro Clei Sanches Macedo
A importância do estágio docência II: com a interdisciplinaridade em Biologia e Química	Bianca Moreira de Sousa
A dança nas escolas ribeirinhas: superando a timidez, fazendo arte na escola	Maura do Socorro Brito Moreira Marcos Lobo de Azevedo
Concepção dialógica nas práticas escolares	Mariana Cunha Bhering
Relação entre educação escolar e coletivos populares em situação de pobreza na Amazônia paraense	Alessandra Sagica Gonçalves Marilena Loureiro da Silva

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-09

Coordenação: Maria Divanete Sousa da Silva

Título do Trabalho	Autor (es)
As potencialidades e os desafios da consolidação do curso de licenciatura em educação do campo na UFPA	Hellen Do Socorro de Araújo Silva Salomão Mufarrej Hage Georgina Negrão Kalife Cordeiro
Educação do campo: práticas vivenciadas pelos Professores dos Ceiers no noroeste capixaba	José Pacheco de Jesus
As contribuições da educação do campo para a formação das futuras gerações	Nathália Cillapagung
A dança no campo como práticas culturais: na comunidade Timborana/ município de Aurora do Pará	Luzinete dos Santos Pontes Marcos Lobo de Azevedo
Educação do campo: percepção e prática docente em São Domingos do Capim-Pa	Cássio Rogério Graças dos Santos
Educação do campo: reflexões e desafios vivenciados pelos professores dos Ceiers no noroeste capixaba	José Pacheco de Jesus
Conselho escolar em escolas do campo: participação como condição para o exercício da democracia	Adelson da Cruz Georgina Negrão Kalife Cordeiro
Das trilhas da investigação às discussões para educação do campo na Amazônia paraense	Alessandra Sampaio Cunha Nívia Maria Vieira Costa Sergio Ricardo Pereira Cardoso

Sessões de Comunicações Orais

GT5 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AMBIENTAL

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-09

Coordenação: Maria Celeste Gomes de Farias

Título do Trabalho	Autor (es)
Açaí: sabores e saberes da aprendizagem pela educação ambiental	Sérgio Renato Lima Pinto Walter da Silva Braga
Educação ambiental: construindo escolas sustentáveis com as com vidas	Eliton Janio Araujo Ferreira
Relação entre educação ambiental e educação de jovens e adultos: um estudo de caso em Abaetetuba, Pará	Alessandra Sagica Gonçalves
A experiência do museu das águas da Amazônia como espaço de sensibilização e difusão da educação ambiental	Thayssa Cristina Santos de Sousa Elizio Rodrigues Azevedo Carlos Alexandre Leão Bordalo
Representações de meio ambiente de estudantes do 8º ano da escola estadual de ensino fundamental e médio em um foco biorregional	Janekeile Macedo Pereira Jomar Jadirjomar de Souza
Educação ambiental em ensino de biologia no museu da Amazônia: é possível?	Clorijava de Oliveira Santiago Júnior Mallu Marillyn Madona Nascimento Lira
Percepções de licenciandos da Universidade do Estado do Amapá (UEAP-Macapá), sobre a transversalidade da educação ambiental	Raimunda Kelly Silva Gomes Luiza Nakayama Francele Benedito Baldez de Sousa

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-10

Coordenação: Ana Cláudia Peixoto de Cristo Leite

Título do Trabalho	Autor (es)
A educação e os projetos de vida dos jovens do meio rural: um olhar a partir da comunidade nova paz, Tailândia-Pa	Keila Maria Santos Sanches Genisson Paes Chaves
O Museu Goeldi de portas abertas: a educação em campo no município de Limoeiro do Ajuru, Pará	Helena do Socorro Alves Quadros Carlos Jorge Paixão
Metodologias de ensino das ciências sociais e humanas na formação militante na educação do campo	Francisco José Sousa Rocha
Infância do campo: política pública e prática pedagógica	Carmeci dos Reis Viana Maria Natalina Mendes Freitas
Preservação ambiental e currículo: estudo das práticas ambientais em uma escola ribeirinha no arquipélago do Bailique-Ap	João de Deus Santos de Sampaio Priscila Pantoja do Nascimento Brandão
As palmeiras da aldeia Inajá: conhecimento tradicional Katwena para as escolas indígenas	Ernesto Kiyana Wai Wai Claudio Emidio-Silva Eliana Ruth Silva Sousa
Educação e movimentos sociais: implantação do lixão em Marituba, mobilização social e a formação da consciência crítica	Kátia Cilene da Silva Bente Ricardo Augusto Gomes Pereira

Sessões de Comunicações Orais

GT6 - HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-10

Coordenação: Laura Maria Silva Araújo Alves e Camilla Vanessa C. P. de Oliveira

Título do Trabalho	Autor (es)
Práticas escolares na infância: experiências no grupo escolar de Abaetetuba-Pará (1901-1920)	Evem Neuily Barbosa Ferreira Maria do Socorro Pereira Lima
A escolarização da criança no Pará republicano (1890-1900)	Maria do Socorro Pereira Lima
Da infância e dos raios de luz: um (re)encontro com a esperança em Irmã Serafina Cinque	Leia Gonçalves de Freitas Laura Maria Silva Araújo Alves Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
Infância e educação: aproximações entre Brasil e Argentina	Maria Natalina Mendes Freitas
A infância em processos judiciais: criminalidade e educação no caso do menor Manoel dos Santos em Belém do Pará (1905)	Liliane da Silva França Corrêa Laura Maria Silva Araújo Alves Camilla Vanessa Chagas Peixoto de Oliveira
O legado do manifesto de córdoba a educação como ato de amor	Raphael Carmesin Gomes Cleuma de Melo Barbosa
A história do museu da educação: preservação e patrimônio da educação no Pará	Karla Michelle Silva da Cruz Marília Nascimento Barbosa Tayana Helena Cunha Silva

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-11

Coordenação: Benedito Gonçalves Costa e Sonia Maria da Silva Araújo

Título do Trabalho	Autor (es)
Do discurso à realidade: o grupo escolar de Macapá-Pa (1907)	João de Deus Santos de Sampaio
Instrução primária no quartel dos educandos da colônia militar Pedro II no Amapá no Século XIX	Vitor Sousa Cunha Nery César Augusto Castro
Assistência e educação: o regimento estatuto do colégio nossa senhora do amparo na educação das meninas desvalidas na província do Grão-Pará (1860-1889)	Elianne Barreto Sabino Telmo Renato da Silva Araújo
Pensamento educacional de Paulo Freire na ANPEd: análise da produção científica do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Manoel Raimundo dos Santos Alder de Souza Dias
Perspectivas teóricas sobre cultura material escolar e seus desdobramentos na história da educação europeia e brasileira, século XVI – XX	Rogerio Andrade Maciel Auriane de Almeida Gama
Domingos Sarmiento (1811-1888) e José Veríssimo (1857-1916): intelectuais e projetos educacionais para a América Latina na segunda metade do século XIX	Benedito Gonçalves Costa Sonia Maria da Silva Araújo

Sessões de Comunicações Orais

GT6 - HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-11

Coordenação: Izan Rodrigues de Souza Fortunato

Título do Trabalho	Autor (es)
Escritos paraenses sobre epistemologia da Educação Física: balanço da produção do conhecimento entre 2009 e 2016	Renan Santos Furtado Nazareno Ferreira Borges
Ética do mercado e ética universal na educação filosófica de Paulo Freire	Cleuma de Melo Barbosa Raphael Carmesin Gomes
Filosofia e educação: a repercussão da filosofia adorniana e sua pertinente insurgência para a educação	Izan Rodrigues de Souza Fortunato
A contribuição da hermenêutica filosófica para pensar a educação contemporânea	Francisco Bezerra da Silva Neto Cezar Luís Seibt
A busca dos sentidos antropológicos da formação humana tarefa da filosofia da educação	Marcos Murelle Azevedo Cruz
Alteridade e judaísmo em “totalidade e infinito” de Emmanuel Levinas	Andressa de Jesus Araújo Ramos Felipe Ferreira Moreira João Batista Santos Ramos

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-12

Coordenação: Damiana Valente Guimarães Gutierres

Título do Trabalho	Autor (es)
A escola normal do Pará no governo de Lauro Sodré	Damiana Valente Guimarães Gutierres
Formação de professores e o pensamento educacional de Paulo Freire: análise sobre o GT-18 da ANPED	Arthane Menezes Figueirêdo Manoel Raimundo dos Santos
Imprensa periódica	Cilene Maria Valente da Silva Cesar Augusto Castro
História intelectual e concepção de universidade no discurso “universidade e regionalismo” de Benedito Nunes	Geovane Silva Belo
A produção intelectual de Marta Alonso Veado Alvarez De Castro Abranches no campo da educação	Sônia Maria da Silva Araújo Larissa Andrade dos Santos
Incursão teórica nas definições de cultura escolar: contribuições de Jean Claude Forquin	Marlucy do Socorro Aragão de Sousa

Sessões de Comunicações Orais

GT7 - EDUCAÇÃO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E JUVENTUDE

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-12

Coordenação: Tatiene Germano Reis Nunes e Mateus Souza dos Santos

Título do Trabalho	Autor (es)
A dança religiosa e o protagonismo: os jovens que dançam na comunidade de N. S. Aparecida Mãe do Rio-Pa	Mara Márcia Silva Pereira Ricardo Augusto Gomes Pereira
Esvaziamento de significado: evasão escolar e exclusão da juventude nos dados de matrícula em Belém-Pa (2000-2015)	Letícia Carneiro da Conceição
Juventude, educação e produção midiática na Amazônia amapaense	Débora Mate Mendes Suany Rodrigues da Cunha Glauber Ranieri Martins
Violência entre pares: representações sociais de estudantes do ensino básico sobre o *bullying* e suas implicações no processo de escolarização	Patrícia Rodrigues de Oliveira Kimura
Representações sociais da escola: vozes de inclusão de jovens e idosos na Amazônia	Margarida Maria de Almeida Rodrigues
Juventude e família: a percepções dos estudantes de escolas públicas de Belém/Pa	Tatiene Germano Reis Nunes Mateus Souza dos Santos Lúcia Isabel da Conceição Silva

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-02

Coordenação: Andréa Pereira Silveira

Título do Trabalho	Autor (es)
O professor Tembé e as representações sociais sobre a escola	Glauber Ranieri Martins Débora Mate Mendes Ivany Pinto Nascimento
Rede de significações: moradores do bairro da terra firme, Belém (Pa) e suas histórias de vida sob a ótica da constituição do sujeito para Bakhtin	Camila Alves Quadros Carlos Jorge Paixão
Afetividade, trabalho docente e representações sociais nas pesquisas em educação (2011-2015)	Sônia Eli Cabral Rodrigues
Análise dos processos que levam a juvenilização de mulheres na educação de jovens e adultos em Macapá	Angelita Corrêa Amanajás Albert Alan de Sousa Cordeiro
A construção alternativa de geração de renda junto aos sujeitos da EJA que integram o movimento de Emaús	Keila Maria Santos Sanches Darinêz de Lima Conceção
As representações sociais e os estudos culturais: a interface entre as categorias contexto e interdisciplinaridade	Andréa Pereira Silveira Ivany Pinto Nascimento

Sessões de Comunicações Orais

GT7 - EDUCAÇÃO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E JUVENTUDE

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-02

Coordenação: Camila Alves Quadros

Título do Trabalho	Autor (es)
Inclusão no ensino superior: representações sociais de alunos com paralisia cerebral sobre seu processo formativo	Neide Maria Fernandes Rodrigues de Soyusa Jeovania Freitas da Rocha Danívea Luize Cardoso de Lima
Inclusão no ensino superior: percepção de alunos sobre acessibilidade	Danívea Luize Cardoso de Lima Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa Jeovania Freitas da Rocha
Inclusão no ensino superior: representações sociais dos alunos em situação de deficiência sobre os dilemas e desafios vivenciados no ensino superior UFPa-campus de Bragança	Marcos Vinicius Sousa de Oliveira Joana D'arc de Vasconcelos Neves Nádia Sueli Araujo da Rocha
Justiça em Aristóteles um estudo de caso a partir da concepção de estudantes do ensino superior	Rafael Goncalves Campolino Vilma Ribeiro da Silva Roseli Alves Moreira da Silva
Concepções de crianças negras e suas representações sociais no contexto escolar: uma breve visão histórica	Antonio Matheus do Rosário Corrêa Raquel Amorim dos Santos
Diversidade sexual e representações sociais na educação: a produção científica dos anos de 2010 a 2017	Karem Raquel de Oliveira Lessa Francisco Ednardo Barroso Duarte

Sessões de Comunicações Orais

GT8 - LINGUAGENS, LEITURAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-03

Coordenação: Solange da Silva Souza

Título do Trabalho	Autor (es)
O ensino da leitura e da escrita a partir do gênero fábula	Eduarda Modesto Trindade Dayse do Socorro Assunção Franco Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
A experiência de um clube de leitura na perspectiva teórica de Vigotski	Solange da Silva Souza Nilo Carlos Pereira de Souza
Formação do professor bilíngue: a importância da leitura auxiliada pela contação de histórias em língua de sinais e língua portuguesa simultaneamente	Andréa Larisse Castro Moura
A prosódia da fala de leitura e sua avaliação	Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler
A leitura como andaime para a escrita de texto no 3º ano do ensino fundamental	Lorena Bischoff Trescastro Laura Maria Silva Araujo Alves Marly Amarilha
Estudos sobre “contações por escrito” no ensino superior	Dione Márcia Alves de Moraes

07 DE NOVEMBRO - TERÇA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-05

Coordenação: Eunice Lea de Moraes

Título do Trabalho	Autor (es)
Nas águas da experiência de pesquisa em dança: a preamar da licenciatura em dança do PARFOR/ ETDUFPA	Ricardo Augusto Gomes Pereira Carlos Jorge Paixão
O que (não) dizem os textos: uma análise discursiva sobre a formação de professores de língua portuguesa	Silvana Bandeira Oliveira
Avaliação do diário reflexivo: investigando as contribuições da escrita reflexiva para a formação inicial docente	Marcos Andrade Alves dos Santos Juliana Brito Cavalcante Daniele Gruska Benevides Prata
Autores amazônicos na estante: um olhar sobre o acervo de uma biblioteca escolar	Nilo Carlos Pereira de Souza Paulo Demetrio Pomares da Silva
Danças de roda na infância: nas rodas das cirandas populares em Mãe do Rio - Pa	Valdelisse Ribeiro Souza Ricardo Augusto Gomes Pereira
Tapete dançante: criatividade em ação no brincar e dançar no ensino fundamental em Mãe do Rio - Pa	Maria Josiane Andrade Bezerra Maria Ana Azevedo de Oliveira

Sessões de Comunicações Orais

GT8 - LINGUAGENS, LEITURAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

08 DE NOVEMBRO - QUARTA-FEIRA | 13:30h às 15:30h

Sala: EP-05

Coordenação: Nilo Carlos Pereira de Souza

Título do Trabalho	Autor (es)
Contribuições do gênero Lend com a linguagem, leitura e formação de professores	Catiúscia do Socorro Walena Oliveira dos Santos Francisco Avelar Raquel Corrêa
Processo de ensino e aprendizagem de literatura no ensino superior: uma perspectiva crítico-emancipadora	Regina Lúcia da Silva Nascimento
A leitura e escrita em sala de aula: análise da prática educativa e dos processos formativos vivenciados por alunos nos anos iniciais do ensino fundamental	Miria Deise Caldas Albuquerque Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo
Formação de leitor na comunidade de pescadores Porto Alegre-município de Marapanim-Pa	Karla Oeiras de Almeida Luziane Said Cometti Lélis
Os "deslimites" da leitura literária na formação docente: pedagogização ou fruição	Elizabeth Orofino Lucio

SUMÁRIO

GT 1 - GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....43

COMPOSIÇÃO DA REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE CURRALINHO-PA (1998-2011).....44

DECIFRA-ME OU TE DEVORO. O SALÁRIO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO PARÁ COMO EXPLORAÇÃO E ALIENAÇÃO.....50

DESIGUALDADE, DESCENTRALIZAÇÃO E RECURSOS MUNICIPAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....58

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ANAJÁS 66

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BREVES 72

FINANCIAMENTO ESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PORTEL PARÁ 78

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O CASO DOS MUNICÍPIOS PARAENSES.....84

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES NA REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DO MAGISTÉRIO ESTADUAL DO PARÁ NO PERÍODO DE 2007 A 2014.....91

O FUNDEB E O PSPN NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANANINDEUA, PARÁ (2009 A 2016).....97

O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL EM ALTAMIRA-PA: APONTAMENTOS INICIAIS.....104

REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES NA FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA DE BELÉM-PA.....111

UM ESTUDO DA CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ.....119

GT2 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO.....126

A AVALIAÇÃO EXTERNA DA APRENDIZAGEM E SUA INFLUÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS: AS SUBJETIVIDADES EM JOGO.127

A CARREIRA DO MAGISTÉRIO NA REDE MUNICIPAL DE CASTANHAL-PA: AVANÇOS, PERMANÊNCIAS E RETROCESSOS ENTRE OS PLANOS DE CARREIRA 133

A CONFIGURAÇÃO E OS CRITÉRIOS DE MOVIMENTAÇÃO DA CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS REDES MUNICIPAIS DE ALTAMIRA, BARCARENA, CASTANHAL E CAMETÁ 140

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO AMAPÁ: OS CURSOS DE ENGENHARIAS E SUA RELAÇÃO COM O MERCADO 147

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA DIANTE DO MODELO SOCIETÁRIO CAPITALISTA: OS GOVERNOS FHC E LULA 153

A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL CONTIDA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024[1] 160

A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 167

A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA MEDIANTE O CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO 173

A POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIENCIA NA UFPA: UM ESTUDO NAS AÇÕES DA COACESS. 179

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: TRAJETÓRIA DO SAEB 185

PROPOSTA DE PENSAMENTO ÚNICO DA ESCOLA SEM PARTIDO 192

A UNIVERSIDADE COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – OU REINVENÇÃO DE UMA POLÍTICA POSSÍVEL POR INTERMÉDIO DO PARFOR 199

ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR POR COR/RAÇA: UMA ANÁLISE DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO (2015) 204

ACORDO BRASIL/ESTADOS UNIDOS: OS OBJETIVOS HEGEMÔNICOS DO *MEMORANDO DE ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO/1997* 211

AS IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL E DO IDEB NO TRABALHO DOCENTE EM ALTAMIRA-PA 218

AS FACES DA RELAÇÃO PUBLICO-PRIVADO NO PACTO PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ 225

BREVE RELATO HISTÓRICO DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM BELÉM/PA. 232

CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO: O ESTADO DA ARTE NO PERÍODO DE 1990 A 2017 239

DIRETRIZES GOVERNAMENTAIS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA 246

EDUCAÇÃO SUPERIOR E CIÊNCIA: DIFERENTES FACES DO MODELO PRIVATISTA E ELITISTA 252

EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADO MERCANTIL E TRABALHO DOCENTE 258

FINANCIAMENTO ESTUDANTIL PRIVADO NO BRASIL: KROTON EDUCACIONAL 264

FÓRUM DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR: UM NOVO INTECTUAL ORGÂNICO 271

INSTRUMENTOS ORGANIZACIONAIS DO CURRICULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO 278

O ARCABOUÇO HISTÓRICO DA POLÍTICA NEOLIBERAL NO PAÍS E SUA RELAÇÃO COM A EXPANSÃO DO SEGMENTO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO 284

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO DA MERCANTILIZAÇÃO /FINANCEIRIZAÇÃO 298

O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS-MA 303

O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA DAS BOLSAS DE GRADUAÇÃO SANDUÍCHE 309

OS CURRÍCULOS NA PRÁTICA DAS POLITICAS PÚBLICAS NAS INTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR 315

PLANOS DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE AS METAS E ESTRATÉGIAS DA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES 322

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO SUPERIOR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA ATUAÇÃO POLÍTICO-SINDICAL DOS DOCENTES DA UFPA 328

POLÍTICA NACIONAL DESTINADA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O PARADOXO EXCLUSÃO SOCIAL E A INCLUSÃO EDUCACIONAL.....334

POLÍTICAS PÚBLICAS E REGULAÇÃO DO *NOVO* ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE À LUZ DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DE EDUCAÇÃO 341

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMPLIAÇÃO DA OFERTA NO MUNICÍPIO DE BELÉM 348

PROFESSORES FEDERAIS DO ENSINO BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO-EBTT: HISTÓRICO E CARREIRA NO MAGISTÉRIO FEDERAL.....355

PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO NO TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DA APAE DE BARCARENA-PA-BRASIL.....362

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: BREVE INCURSÃO SOBRE A LEI Nº 10.639/2003 E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS DISCURSOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS 368

SINDICALISMO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO SINDICAL DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CASTANHAL-PA NO SINTEPP-PA.....375

GT3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE 382

A ATUAÇÃO DA GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA EM TOMÉ-AÇU: UMA ANÁLISE EXTRAÍDA DA PRÁTICA 383

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 390

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INICIAL.....396

A DIDÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS 404

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUCIONAIS: BREVES REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGICA ASSISTIVA E EDUCAÇÃO.....410

A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO 416

A *PERFORMANCE* DO EDUCADOR EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS NÃO ESCOLARES NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PARFOR/PEDAGOGIA/UFPA.....423

A PERMANÊNCIA DE PROFESSORAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO TRABALHO, APÓS LOGRAR O DIREITO À APOSENTADORIA: O CASO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA.....429

A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS 435

A REFLEXÃO DO ESTÁGIO COMO PRÁTICA DOCENTE: A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE MARABÁ/PA 442

AÇÕES TÍPICAS RELACIONADAS COM A MODIFICAÇÃO DE GARANTIA DE ARGUMENTO ORAL DE ALUNOS EM UMA AULA INVESTIGATIVA.....449

ANÁLISE DA QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PARA O TRATO COM ALUNO DEFICIENTE FÍSICO, NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO REGULAR DO DISTRITO DE ICOARACI, BELÉM/PA. 456

AS INFLUÊNCIAS DAS PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NA FORMAÇÃO NA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS.....462

DETERMINAÇÕES DA AGENDA DO CAPITAL PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPACTOS NO CAMPO DO TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE.....468

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 474

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....480

ENTRE RIOS E IGARAPÉS: DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE EM UMA ESCOLA RIBEIRINHAS MULTISSERIADAS NO MUNICIPIO DE SANTANA/AP 486

ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL: A NATUREZA COMPENSATÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL – UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA ORIENTAL.....493

ESTRATÉGIAS PARA CRIANÇAS APRENDEREM SOBRE MORFOLOGIA EXTERNA DOS INSETOS.....499

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIAS DE SI EM CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 506

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA BRAGANTINA: UM ESTUDO SOBRE O PNAIC E A *PRÁXIS* PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS 512

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFPA: UM ESTUDO SOBRE O PARFOR PEDAGOGIA DOS CAMPI DE ABAETETUBA, CAMETÁ E BREVES. 518

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA E SUA RELAÇÃO COM A REALIDADE DAS POPULAÇÕES DA AMAZÔNIA PARAENSE: À MARGEM DA VIDA RIBEIRINHA? 525

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE 532

FORMAÇÃO PROFESSORES PARA ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ: UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR/UFPA EM BREVES 541

INTERNACIONALIZAÇÃO E MESTRADO PROFISSIONAL: NOVA MODALIDADE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS 547

TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO SUPERIOR: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO VIII ENCONTRO BRASILEIRO DA RED ESTRADO (2016) 553

NA NOSSA ALDEIA PROFESSOR NÃO CAI: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS 559

O JOGO COMO MÉTODO PARA RESOLVER OPERAÇÕES DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. 572

O TRABALHO DOCENTE E TRABALHO IMATERIAL: PROBLEMATIZANDO ESSA RELAÇÃO 579

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS DE BELÉM - PARÁ 585

OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UFPA E OS MESTRADOS PROFISSIONAIS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR.....591

OS SABERES DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 597

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA: OS CONCEITOS ESCOLARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS 604

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO.....610

PRÁXIS PEDAGÓGICA E ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS: DESVELANDO OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA 616

PROFISSÃO DOCENTE EM INTERFACE COM O TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFESA DE UMA CONCEPÇÃO TEÓRICA 623

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA 630

REGIME DE COLABORAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO PARÁ E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS 634

SABERES DOCENTE: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR 641

SINDICALISMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2007-2016) 647

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA 658

O TRABALHO DOS PROFESSORES: DIZERES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO 664

UTILIZAÇÃO DA PESQUISA TEÓRICA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ENSINO DE ELETROMAGNETISMO NO CURSO DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS DE TELECOMUNICAÇÕES DO IFPA/CAMPUS BELÉM 670

VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ 677

GT4 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL 683

A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 684

A DANÇA DA FARINHADA EM MÃE DO RIO – PA: UM ESTUDO SOBRE A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA CULTURA POPULAR 690

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS 696

A PRESENÇA DE ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLA URBANA MARANHENSE 702

AS CULTURAS INFANTIS NAS ROTINAS ESCOLARES: LUGARES (IN)VISÍVEIS 709

BRINQUEDO DE MIRITI: CULTURA E CURRÍCULO 716

BRINQUEDO DE MIRITI E RELAÇÕES DE GÊNERO: TÓPICOS PARA O CURRÍCULO 722

"CÍRCULO DE CULTURA": CONTRIBUIÇÃO PARA A EMERGENCIA DA IDENTIDADE QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE CONCORDIA DO PARÁ. 728

COLONIALIDADE DE GÊNERO NOS ATELIÊS DE PRODUÇÃO DO ARTESANTO DE MIRITI: TÓPICOS PARA O CURRÍCULO 734

CULTURA VIVIDA E LETRAMENTO: UMA LEITURA DO COTIDIANO DA UP JAMACI NA ILHA DE PAQUETÁ/PÁ 740

CULTURAS POPULARES COMO PRÁTICA PARA A DESCOLONIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO 744

DIVERSIDADE SEXUAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ANOS DE 2010 A 2017 751

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POR UMA PEDAGOGIA DO TRABALHO DAS MULHERES NA AMAZÔNIA PARAENSE 757

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UM OLHAR DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA FREIREANA 763

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA PARA OS GALIBI MARWORNO? 770

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE: ENSINAR-APRENDER A PARTIR DA ECOLOGIA DE SABERES NA ILHA DO MARAJÓ, SALVATERRA 778

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS DA EJA EM BRAGANÇA – PA 784

"IDENTIDADE: É A MINHA CULTURA, É COMO EU ME PINTO" 791

KIT PEDAGÓGICO ANCESTRALIDADE LÚDICA 797

NA ONDA DO CAMPO ALEGRE: URRA MEU BOI! QUE A ESPETACULARIDADE VAI PASSAR EM IRITUIA PARÁ 804

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL 810

O MOVIMENTO EDUCACIONAL INDÍGENA NO BRASIL E SEU DESDOBRAMENTO NO AMAPÁ (1988-2002): CAMINHOS E DESCAMINHOS 817

POLÍTICA CURRICULAR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIAGNÓSTICO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NA AMAZÔNIA BRAGANTINA-PA 823

QUAL A IMPORTANCIA DO ETNOMAPEAMENTO EM TERRITÓRIOS INDÍGENAS? 829

SABERES CULTURAIS DO BRINCAR NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA AMAPAENSE: AS PRÁTICAS LÚDICO-CORPORAIS COMO INDUMENTO DAS CULTURAS INFANTIS RIBEIRINHAS NO ARQUIPÉLAGO DO BAILIQUE.....835

SABERES DO TRABALHO NA CARPINTARIA NAVAL ARTESANAL: UM ESTUDO DA DIMENSÃO TÉCNICA.....841

SABERES INFANTIS: EDUCAÇÃO PELA CULTURA 848

SEXUALIDADE E PICHAÇÕES NOS BANHEIROS ESCOLARES 853

SOBRE A INTERCULTURALIDADE.....859

UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA COMUNIDADE MATAMATÁ/PA A PARTIR DA TRADIÇÃO DO FESTEJO DE SÃO BENEDITO. 864

UM RIO NO CAMINHO: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO VIVENCIADO POR ALUNOS ORIUNDOS DAS ILHAS.....869

GT5 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AMBIENTAL...874

A DANÇA NAS ESCOLAS RIBEINHAS: SUPERANDO A TIMIDEZ, FAZENDO ARTE NA ESCOLA.....875

A DANÇA NO CAMPO COMO PRÁTICAS CULTURAIS: NA COMUNIDADE TIMBORANA/ MUNICÍPIO DE AURORA DO PARÁ.....879

A EXPERIÊNCIA DO MUSEU DAS ÁGUAS DA AMAZÔNIA COMO ESPAÇO DE SENSIBILIZAÇÃO E DIFUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 893

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: A POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA AMAZÔNIA PARA A FORMAÇÃO DE MESTRES EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA NO ESTADO DO AMAPÁ 900

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCÊNCIA II: COM A INTERDISCIPLINARIDADE EM BIOLOGIA E QUÍMICA.....907

AÇAÍ: SABORES E SABERES DA APRENDIZAGEM PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 913

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A FORMAÇÃO DAS FUTURAS GERAÇÕES 921

AS PALMEIRAS DA ALDEIA INAJÁ: CONHECIMENTO TRADICIONAL KATWENA PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS 925

AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DA CONSOLIDAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFPA 931

CONCEPÇÃO DIÁLOGICA NAS PRÁTICAS ESCOLARES: UMA BREVE REVISÃO TEÓRICA 938

CONSELHO ESCOLAR EM ESCOLAS DO CAMPO: PARTICIPAÇÃO COMO CONDIÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA 943

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO AMAZÔNICO: REPERCURSSÕES DA ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO 949

DAS TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO ÀS DISCUSSÕES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE 954

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONSTRUINDO ESCOLAS SUSTENTÁVEIS COM AS COM-VIDAS. 961

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ENSINO DE BIOLOGIA NO MUSEU DA AMAZONIA: É POSSÍVEL? 967

EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS VIVENCIADAS PELOS PROFESSORES DOS CEIERs NO NOROESTE CAPIXABA 974

EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES E DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES DOS CEIERs NO NOROESTE CAPIXABA. 981

EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: IMPLANTAÇÃO DO LIXÃO EM MARITUBA, MOBILIZAÇÃO SOCIAL E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA 990

EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERCEPÇÃO E PRATICA DOCENTE EM SÃO DOMINGOS DO CAPIM-PA 995

INFÂNCIA DO CAMPO: POLÍTICA PÚBLICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA 1002

METODOLOGIAS DE ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS NA FORMAÇÃO MILITANTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO. 1009

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL 1014

O MUSEU GOELDI DE PORTAS ABERTAS: A EDUCAÇÃO EM CAMPO NO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO DO AJURU, PARÁ 1020

O TEMPO COMUNIDADE, UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO CURSO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 1027

PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ (UEAP -MACAPÁ), SOBRE A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1034

PRESERVAÇÃO AMBIENTAL E CURRÍCULO: ESTUDO DAS PRÁTICAS AMBIENTAIS EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA NO ARQUIPÉLAGO DO BAILIQUE – AP 1040

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO EM ABAETETUBA, PARÁ 1046

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E COLETIVOS POPULARES EM SITUAÇÃO DE POBREZA NA AMAZÔNIA PARAENSE 1052

REPRESENTAÇÕES DE MEIO AMBIENTE DE ESTUDANTES DO 8º ANO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM UM FOCO BIORREGIONAL 1058

GT6 - HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 1059

A BUSCA DOS SENTIDOS ANTROPOLÓGICOS DA FORMAÇÃO HUMANA: TAREFA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 1060

A ESCOLA NORMAL DO PARÁ NO GOVERNO DE LAURO SODRÉ 1063

A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA NO PARÁ REPLUBICANO (1890-1900) 1070

A HISTÓRIA DO MUSEU DA EDUCAÇÃO: PRESERVAÇÃO E PATRIMÔNIO DA EDUCAÇÃO NO PARÁ 1076

A INFÂNCIA EM PROCESSOS JUDICIAIS: CRIMINALIDADE E EDUCAÇÃO NO CASO DO MENOR MANOEL DOS SANTOS EM BELÉM DO PARÁ (1905) 1083

A PRODUÇÃO INTELECTUAL DE MARTA ALONSO VEADO ALVAREZ DE CASTRO ABRANCHES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO 1090

ALTERIDADE E JUDAISMO EM "TOTALIDADE E INFINITO" DE EMMANUEL LEVINAS 1097

ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO: O REGIMENTO E O ESTATUTO DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO AMPARO NA EDUCAÇÃO DAS MENINAS DESVALIDAS NA PROVÍNCIA DO GRÃO-PARÁ (1860-1889) 1100

A CONTRIBUIÇÃO DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA 1107

DA INFÂNCIA E DOS RAIOS DE LUZ: UM (RE)ENCONTRO COM A ESPERANÇA EM IRMÃ SERAFINA CINQUE 1114

DO DISCURSO À RELIDADE: O GRUPO ESCOLAR DE MACAPÁ-PA (1907) 1121

DOMINGOS SARMIENTO (1811-1888) E JOSÉ VERÍSSIMO (1857-1916): NTELECTUAIS E PROJETOS EDUCACIONAIS PARA A AMÉRICA LATINA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX 1126

ESCRITOS PARAENSES SOBRE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ENTRE 2009 E 2016 1140

ÉTICA DO MERCADO E ÉTICA UNIVERSAL NA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA DE PAULO FREIRE 1146

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: A REPERCUSSÃO DA FILOSOFIA ADORNIANA E SUA PERTINENTE INSURGÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO 1152

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE: ANÁLISE SOBRE O GT-18 DA ANPED 1157

HISTÓRIA INTELECTUAL E CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE NO DISCURSO "UNIVERSIDADE E REGIONALISMO" DE BENEDITO NUNES 1162

IMPRENSA PERIÓDICA EDUCACIONAL E CULTURA ESCOLAR 1169

INCURSÃO TEÓRICA NAS DEFINIÇÕES DE CULTURA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE JEAN CLAUDE FORQUIN 1175

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE BRASIL E ARGENTINA 1181

INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO QUARTEL DOS EDUCANDOS DA COLÔNIA MILITAR PEDRO II NO AMAPÁ NO SÉCULO XIX 1187

O LEGADO DO MANIFESTO DE CÓRDOBA: A EDUCAÇÃO COMO ATO DE AMOR 1194

PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE NA ANPEd: ANÁLISE DA PRODUÇÃOCIENTÍFICA DO GT 18 – EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS 1200

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE CULTURA MATERIAL ESCOLAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EUROPEIA E BRASILEIRA, SÉCULO XVI – XX 1206

PRÁTICAS ESCOLARES NA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS NO GRUPO ESCOLAR DE ABAETETUBA-PARÁ (1901-1920) 1213

GT7 - EDUCAÇÃO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E JUVENTUDE 1219

A CONSTRUÇÃO ALTERNATIVA DE GERAÇÃO DE RENDA JUNTO AOS SUJEITOS DA EJA QUE INTEGRAM O MOVIMENTO DE EMAÚS 1220

A DANÇA RELIGIOSA E O PROTAGONISMO JUVENIL: OS JOVENS QUE DANÇAM NA COMUNIDADE DE N.S. APARECIDA MÂE DO RIO-PA 1227

AFETIVIDADE, TRABALHO DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (2011-2015) 1231

ANÁLISE DOS PROCESSOS QUE LEVAM A JUVENILIZAÇÃO DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MACAPÁ 1239

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS ESTUDOS CULTURAIS: A INTERFACE ENTRE AS CATEGORIAS CONTEXTO E INTERDISCIPLINARIDADE 1245

CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS NEGRAS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA BREVE VISÃO HISTÓRICA 1251

DIVERSIDADE SEXUAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ANOS DE 2010 A 2017 1258

ESVAZIAMENTO DE SIGNIFICADO: EVASÃO ESCOLAR E EXCLUSÃO DA JUVENTUDE NOS DADOS DE MATRÍCULA EM BELÉM-PA (2000-2015) 1264

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA SOBRE OS DILEMAS E DESAFIOS VIVENCIADOS NO ENSINO SUPERIOR UFPA-CAMPUS DE BRAGANÇA 1270

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DE ALUNOS SOBRE ACESSIBILIDADE 1277

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL SOBRE SEU PROCESSO FORMATIVO 1281

JUSTIÇA EM ARISTÓTELES: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR 1287

JUVENTUDE E FAMÍLIA: A PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM/PA 1294

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO MIDIÁTICA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE 1300

O PROFESSOR TEMBÉ E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCOLA 1306

REDE DE SIGNIFICAÇÕES: MORADORES DO BAIRRO DA TERRA FIRME, BELÉM (PA) E SUAS HISTÓRIAS DE VIDA SOB A ÓTICA DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PARA BAKHTIN 1311

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA: VOZES DE INCLUSÃO DE JOVENS E IDOSOS NA AMAZÔNIA 1319

VIOLÊNCIA ENTRE PARES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO SOBRE O *BULLYING E* SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO 1324

GT8 - LINGUAGEM, LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1329

A EXPERIÊNCIA DE UM CLUBE DE LEITURA NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE VIGOTSKI 1330

A LEITURA COMO ANDAIME PARA A ESCRITA DE TEXTO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1337

A LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA: ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA E DOS PROCESSOS FORMATIVOS VIVENCIADOS POR ALUNOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1343

A PROSÓDIA DA FALA DE LEITURA E SUA AVALIAÇÃO 1349

AUTORES AMAZÔNICOS NA ESTANTE: UM OLHAR SOBRE O ACERVO DE UMA BIBLIOTECA ESCOLAR 1356

AVALIAÇÃO DO DIÁRIO REFLEXIVO: INVESTIGANDO AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCRITA REFLEXIVA PARA A FORMAÇÃO INCIAL DOCENTE 1362

CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO LENDA COM A LINGUAGEM, LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 1369

DANÇAS DE RODA NA INFÂNCIA: NAS RODAS DAS CIRANDAS POPULARES EM MÃE DO RIO -PA 1376

ESTUDOS SOBRE “CONTAÇÕES POR ESCRITO” NO ENSINO SUPERIOR 1381

FORMAÇÃO DE LEITOR NA COMUNIDADE DE PESCADORES PORTO ALEGRE-MUNICÍPIO DE MARAPANIM-PA 1388

FORMAÇÃO DO PROFESSOR BILINGUE: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA AUXILIADA PELA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA SIMULTANEAMENTE. 1393

NAS ÁGUAS DA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM DANÇA: A PREAMAR DA LICENCIATURA EM DANÇA DO PARFOR/ ETDUFPA 1399

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PARTIR DO GÊNERO FÁBULA 1406

O QUE (NÃO) DIZEM OS TEXTOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA. 1411

OS "DESLIMITES" DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PEDAGOGIZAÇÃO OU FRUIÇÃO 1417

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LITERATURA NO ENSINO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPADORA 1423

TAPETE DANÇANTE: CRIATIVIDADE EM AÇÃO NO BRINCAR E DANÇAR NO ENSINO FUNDAMENTAL EM MÃE DO RIO-PA 1429

GT 1 - GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Coordenação: Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierres

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

COMPOSIÇÃO DA REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE CURRALINHO-PA (1998-2011)

Marielson Rodrigues Guimarães
UFPA – Campus do Marajó-Breves - Brasil
marielso@ufpa.br

Rose Mary Costa Guimarães
SEDUC-PA - Brasil
rosecguimaraes@yahoo.com.br

Sueleny da Silva Mendes
UFPA – Campus do Marajó-Breves - Brasil
susuh.mendes@gmail.com

RESUMO: O objetivo do texto é analisara composição da remuneração dos profissionais do magistério do município de Curralinho-PA prevista nas Leis municipais nº 409/1998 e 803/2011 que regulamentaram o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério (PCCR) do Município de Curralinho-PA em momentos distintos.Trata-se de uma pesquisa documental com analise comparativa entre os dois PCCRs. Conclui-se que as mudanças observadas se apresentam como melhoria na remuneração dos professores, embora não sejam o suficiente para serem configuradas como valorização profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Valorização do magistério; PCCR; remuneração.

Introdução

Neste artigo, analisa-se a composição da remuneração dos profissionais do magistério do município de Curralinho-PA a partir da leitura deLeis municipais (leis nº 409/1998 e nº 903/2011)criadas para adequar a Legislação municipal à legislação educacional brasileira promulgada nas últimas décadas. Objetiva-se evidenciar se as mudanças na composição da remuneração tem se efetivado como elemento de "valorização" destes profissionais.

É importante frisar queparte-se do pressuposto de que a política educacional brasileira tem se firmado com base em estratégias e interesses políticos de atores nacionais e organismos internacionais. Hegemonicamente, estes atores objetivam a reprodução do capital em larga escala, orientada, em sua essência pelo ideário neoliberal de ajuste do Estado ao mercado.

Neste contexto, a legislação que aborda a valorização dos profissionais da educação, e em especial a dos profissionais do magistério, merece destaque as previsões acerca da

remuneração dos profissionais do magistério contidas na Constituição Federal de 1988; na Lei n° 9.424/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN); na Emenda Constitucional n.º 14/1996 criou e FUNDEF; na Emenda Constitucional n.º 53/2006 que criou o FUNDEB; as Leis que regulamentaram estes Fundos (Lei nº 9424/96 e Lei 11.494/07); na Lei Federal n.º 11.738/2008 que regulamento o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, bem como as resoluções do Conselho nacional de Educação de nº 03/1997 e n.º 02/2009.

Toda esta base de leis de âmbito Nacional e a fixação de diretrizes pelo CNE que tratam da valorização profissional não são autoaplicáveis, elas remetem à necessidade de criação de leis municipais e estaduais que regulamentem a carreira e remuneração dos profissionais que compõem suas redes ensino, em outras palavras, obediência ao princípio constitucional da autonomia entre os entes federados.

É o princípio da autonomia que explica a multiplicidade de arranjos da composição da remuneração entre estado e municípios, que possibilita a municípios de uma mesma região possuir realidades diferenciadas quanto aos elementos que integram a remuneração de profissionais do magistério.Assumindo esta multiplicidade, queo presente trabalho se estruturouna busca de responder o seguinte questionamento: As mudanças na composição da remuneração dos profissionais do magistério publico de Curralinho-PA vem se efetivado como valorização profissional?

Metodologia

Metodologicamente partimos do pressuposto que as alterações na remuneração dos profissionais do magistério do município de Curralinho-PA, mantém estreita relação com a estrutura e conjuntura do sistema capitalista que “condicionam” a política educacional brasileira em sua totalidade, ou seja, ao analisá-las buscamos relacioná-las com o contexto maior, no qual se definem as políticas públicas em âmbito global e nacional. Realizar um estudo que mantenha esta característica requer compromisso em transpor a analise da lógica formal, compreendida por Salomon (2006) como “uma logica que ontológica e estática que se ocupa de conceitos absolutizados e universais”, uma lógica “construída e [que] tem sido reconstruída em função da contemplação e exposição”.

A análise da composição da remuneração dos profissionais do magistério do Município de Curralinho-PA foi realizada a partir de duas leis municipais: A Lei 409/1998 que vigorou de março de 1998 a outubro de 2011 e a Lei 803/2011 em vigor desde novembro de 2011. Foram considerados, na análise, a disposição do vencimento, das gratificações que são consideradas para fins previdenciários e dospossíveis abonos ou outros elementos que não são considerados nos cálculos previdenciários.Os dados foram deflacionados pelo índice nacional de preços ao consumidor (INPC) a preço de novembro de 2011, o que possibilitou a comparação entre a remuneração prevista nas duas leis de maneira a verificar se as alterações se configuram como valorização profissional.Dados os limites deste trabalho analisaremos a remuneração dos professores com nível Médio (com formação em Magistério); com nível superior e com especialização.

Discussão dos dados.

O primeiro Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais do Magistério (PCCR) do município de Curralinho-PA foi instituído pela Lei nº 409/98. Neste plano a remuneração era constituída pelo vencimento e duas gratificações sem previsão de abonos. O vencimento inicial do professor pedagógico foi fixado valor igual ao valor do salário mínimo brasileiro. A gratificação de magistério era fixada em 20% sobre o salário base, podendo ser ampliada para 25% sobre o vencimento para as escolas consideradas de difícil acesso.

A outra gratificação prevista era a de Titulação, calculada sobre o vencimento base conforme a titularidade (5% para estudos adicionais ou aperfeiçoamento; 10% para especialistas, 20% para Mestres e 30% para doutores).

Na tabela abaixo, podemos visualizar a disposição dos vencimentos, gratificações e remuneração dos professores no ano de 2009, correspondente a 100 horas:

Tabela 01: Composição da Remuneração dos professores da rede municipal de Curralinho-PA, 1999.

Nível	Vencimento Inicial(A)	Gratificação Mag.(B)	Gratificação Titularidade (C)	Remuneração (D)	A/D%	B/D%	C/D%
Professor N. Médio	R$ 415,83	R$ 83,17	R$ 0,00	R$ 499,00	83,3	16,7	0,0
Professor N. Ssuperior	R$ 681,55	R$ 136,31	R$ 0,00	R$ 817,86	83,3	16,7	0,0
Professor Especialista	R$ 681,55	R$ 136,31	R$ 89,10	R$ 809,10	76,9	13,1	7,7

Fonte: Lei nº 409/1998, com dados atualizados pelo INPC a preço de novembro de 2011.

Podemos observar na Tabela 01 que a o vencimento, em 1998, dos professores apresentava um vencimento base diferenciado de acordo com o nível de escolaridade. O vencimento do professor com Nível Médio na modalidade Magistério correspondia ao valor do Salário mínimo e o vencimento dos professores com nível superior e com especialização são iguais e correspondia a um valor do primeiro nível acrescido de 64%. A Gratificação do magistério era baseada em 20% sobre esse o vencimento base pois não se regulamentou o que seria difícil acesso que majorava esta gratificação para 25%. Quanto à remuneração temos padrões diferenciados sendo que a dos professores com nível médio com Ensino Superior 83,3% era composta pelo vencimento e 16,7 composta por gratificação, enquanto que a dos professores especialistas 76,9% era composta pelo vencimento e 23,1% era composto ppor gratificações, pois estes profissionais recebiam a gratificação de titularidade calculada em 10% sobre o vencimento.

Em novembro de 2011 foi promulgada a Lei nº 803/2011 regulamentando o segundo plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais do magistério público de Curralinho. A Tabela 2 explicita a remuneração dos professores prevista nesta Lei.

Tabela 02: Composição da Remuneração dos professores da rede municipal de Curralinho-PA, 2011.

Nível	Vencimento Inicial(A)	Gratificação Mag.(B)	Gratificação Titularidade (C)	Remuneração (D)	A/D %	B/D %	C/D %
Professor N. Médio	R$594,00	R$118,80	R$0,00	R$712,80	83,3	16,7	0,0
Professor N. superior	R$831,60	R$166,32	R$0,00	R$997,92	83,3	16,7	0,0
Professor especialista	R$891,00	R$178,20	R$0,00	R$1.158,30	83,3	16,7	0,0

Fonte: Lei nº 803/2011

Analisando a Tabela 2, percebemos que nesse período um professor em início de carreira, com ensino médio em magistério (classe 1), com 100 horas receberia de vencimento base R$ 594,00 mais 20% de gratificação de magistério, totalizando R$ 712,80. Já um professor com nível superior, em 100 horas de jornada, ganhava R$ 831,60 de vencimento e mais gratificação de magistério, perfazendo R$ 997,92. O professor especialista, com 100

horas, teria seu vencimento de R$ 891,00, mais gratificação de magistério, totalizando R$ 1.158,30.

Com base nos dados daTabela 2, percebemos que a remuneração ela era diferenciada para nível. Contudo, a composição da remuneração era proporcionalmente dividida de 83,3 % era composta do Vencimento e 16,7% composta de uma única gratificação (gratificação do Magistério).

A partir da análise da composição da remuneração prevista nas Leis nº409/2009 e nº 803/2011 e a deflação dos valores pela INPC a preço de novembro de 2011 foi possível dispor os dados na Tabela 3 e realizar a comparação as remunerações previstas nos anos de 1998 e 2011.

Tabela 3 – Comparação remuneração de professores entre 1998 e 2011(em Reais)

	Vencimento inicial			**Grat. Magistério**			**Grat. titularidade**			**Remuneração**		
	NM	**SU**	**ES**	**NM**	**SU**	**ES**	**NM**	**SU**	**ES**	**NM**	**SU**	**ES**
1998	415,83	681,55	681,55	83,17	136,31	136,31	0,00	0,00	89,10	499,00	817,86	886,01
2011	594,00	831,60	891,00	118,80	166,32	178,20	0,00	0,00	0,00	712,80	997,92	1.158,30
%	**22,8**	**22,0**	**30,7**	**42,8**	**22,0**	**30,7**	**0,0**	**0,00**	**-100,0**	**42,8**	**22,0**	**30,7**

Fonte: Lei nº 809/1989 e Lei nº 803/2011.

A tabela 3 revela grande variação da composição da remuneração entre os níveis de escolaridade dos professores, tanto no vencimento quanto nas gratificações. A variação do vencimento inicial de era de 22,8%, 22,0% e 30,7% entre os professores de nível médio, superior e especialista, respectivamente. O valor da gratificação do magistério permaneceu sendo calculada a partir 20% sobre o salário base, e apresentou crescimento na mesma proporção, sendo que os mesmos percentuais se replicaram nos dados referente á remuneração. O único dado que apresentou decréscimo foi a gratificação de titularidade, pois o PCCR de 2011 não previa esta gratificação para especialistas, prevista apenas para mestrado (50%) e doutorado (60%).

Conclusão

A comparação da remuneração dos profissionais do magistério público de Curralinho-PA previstas nas Leis que regulamentaram o PCCR dos profissionais do magistério em dois momentos distintos (1998 e 2011) revela que houve melhorias significativas na composição da remuneração. O vencimento inicial de professores foi elevado para além do salário mínimo e passou a vigorar com o valor do PSPN e com diferencial de 64% entre os vencimentos de professores com nível médio e superior. Quanto às gratificações constata-se nos dois planos a gratificação do magistério calculada com percentual de 20% do valor do vencimento base e a gratificação de titularidade que no segundo plano é prevista somente para professores com mestrado e doutorado. Neste sentido, as mudanças ocorridas na remuneração se deram principalmente em função do vencimento.

Podemos afirmar que as mudanças na legislação municipal para adequar-se à política de fundos e a instituição do PSPN, no caso específico do município de Curralinho-PA, demonstraram-se como avanço nos dados referente à remuneração dos professores, contudo não o suficiente para afirmarmos que se configuram como valorização da profissão. Outras dimensões precisam ser pesquisadas tais como: a análise da jornada de trabalho uma vez que a Lei nº803/2011 prevê jornadas de 20, 30 e 40 horas; a comparação com a remuneração com outros cargos com mesma escolaridade; a comparação com a remuneração de outros municípios do Marajó e do Estado do Pará; a análise da carreira; dentre outros.

Referências

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Calculadora do cidadão**. Disponível em: https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/público/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores. Acesso em 20/08/2017.

CURRALINHO, **Lei nº 409/1998**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Curralinho - Estado do Pará e dá outras providências. Promulgada em 06 de março de 1998.

_____. **Lei nº 803/2011.** Reorganiza oPlano deCargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da Educação Escolar da Rede Pública de Ensino do Município de Curralinho, Estado do Pará e dá outras providências. Promulgada em 01 de novembro de 2011.

SALOMON, Délcio Vieira. **A maravilhosa incerteza**. SP: Martins Fontes, 2006.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

DECIFRA-ME OU TE DEVORO. O SALÁRIO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO PARÁ COMO EXPLORAÇÃO E ALIENAÇÃO

Abelcio Nazareno Santos Ribeiro
UFPA – Brasil
ribeiroleba@gmail.com

Vera Lúcia Jacob Chaves
UFPA- Brasil
veraluciajacob@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa apresenta como objeto de investigação o salário dos professores da rede estadual de ensino público do Pará na perspectiva de compreender sua composição, limitação e seus efeitos na valorização dos professores nos últimos quinze anos (2002-2017). Nesse contexto busca-se analisar a política salarial dos governos de Ana Julia Carepa (PT) e Simão Jatene (PSDB) e o papel do Sintepp como entidade de classe. Para tanto, adotamos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica e documental e os aportes teóricos do materialismo histórico no sentido de explicar a responsabilidade do governo e as limitações dos professores na busca por valorização profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Salário; Remuneração; Alienação e Valorização profissional.

INTRODUÇÃO

A questão salarial e a valorização dos professores brasileiros são parte de uma engrenagem fundamental para a construção de uma educação de qualidade. O Pará, desde os anos de 1990, apresenta índices salariais abaixo do mínimo necessário[1] para o trabalhador docente, além de jornada de trabalho considerada extensa se comparada com outros estados.

A pesquisa visa estudar a situação salarial (remuneração) dos professores da rede pública de ensino do Pará e a atual jornada de trabalho a partir da sua relação com a Lei 11.738/08 (Lei do Piso) e a Lei 7.442/10 que instituiu o PCCR - Plano de Cargos Carreira e Remuneração, no sentido de buscarmos uma compreensão política, econômica, histórica que permeiam a luta pela valorização profissional no estado.

[1]Sobre o mínimo necessário para o salário de um trabalhador docente adotamos como referência o salário mínimo necessário definido pelo DIEESE que em agosto de 2017 era R$ 3.744,83. Sobre isso ver:https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html

Para tanto, busca-se compreender criticamente a lógica governamental e racional da política de remuneração docente a partir da composição orgânica do contracheque e como os professores entendem essa relação na perspectiva da valorização do trabalho docente. E, nesse contexto, investigar a relação dos próprios professores com o entendimento e composição do seu pagamento pelo trabalho que praticam, tendo como suporte teórico a categoria alienação desenvolvida por Marx.

OLHANDO A REALIDADE NACIONAL

Segundo pesquisa da OCDE (Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico) realizada entre os anos de 2013 e 2014, o salário dos professores brasileiros é muito baixo quando comparados a países considerados "desenvolvidos". O estudo da *Educationat a Glance de 2014*, que mapeia dados sobre a educação nos 34 países membros da organização e 10 parceiros, incluindo o Brasil, mostra que um professor em início de carreira que dá aula para o ensino fundamental em instituições públicas recebe, em média, 10.375 dólares por ano no Brasil.

Com base na constatação de que os professores brasileiros estão abaixo da média dos países membros da OCDE, BARBOSA (2012), ao pesquisar a questão salarial apresenta as implicações que a baixa remuneração dos professores representa.

> [...] os salários recebidos pelos professores brasileiros são baixos, cabe questionarmos quais as implicações dessa remuneração para o trabalho docente. Para compreender melhor esse complexo quadro, esse artigo, baseado em pesquisa desenvolvida em nível de doutorado, buscou verificar a forma pela qual os salários docentes são tratados nas pesquisas e documentos que abordam o assunto, tendo como objetivo central analisar e compreender as implicações dos baixos salários dos professores brasileiros para o trabalho desses profissionais. (p. 386)

O desinteresse pela docência é crescente e este está diretamente relacionado com a desvalorização profissional dos professores brasileiros. Isso tem implicações diretas na qualidade do ensino e no avanço dos cursos superiores de Licenciatura em Pedagogia e outras licenciaturas. No estado do Pará, essa problemática vem afetando o desempenho de professores e estudantes, implicando profissionalmente e subjetivamente na vida de ambos.

A SITUAÇÃO DOS PROFESSORES PARAENSES

Diante da crescente desvalorização dos professores brasileiros, buscaremos entender os interesses que estão subjacentes na política salarial para remuneração de professores na rede pública estadual de ensino do Pará e como ela é pensada e dimensionada no orçamento do Estado. Para tanto, faremos a discussão salarial articulada com a jornada de trabalho e as lutas de resistência travadas neste âmbito e a atuação do Sintepp.

Na investigação buscaremos compreender como os próprios professores se veem dentro dessa relação de trabalho e do fruto do seu trabalho, de modo que partimos da hipótese que existe um processo de *alienação* e estranhamento (desconhecimento) por parte deste trabalhador, da própria composição do seu salário e como o mesmo se justifica no contracheque através de gratificações, auxílios, abonos, descontos, entre outros. Ou seja, pretendemos desvendar o contracheque no sentido de explicá-lo e fornecer ao professor caminhos que o faça entender o seu pagamento mensal, deste modo, usaremos a da categoria alienação em Marx por sua atualidade analítica e assim como descreve SIQUEIRA (2014).

> A alienação é um processo de exteriorização de uma essência humana e do não-reconhecimento desta atividade enquanto tal.
> No fim do processo de trabalho, o produto feito se transforma em algo estranho, independente do ser que o produziu. Este estranhamento, esta "diferença de natureza" entre produtor e produto pode ser considerado a cereja do bolo para a concepção da alienação. (p. 12)

Portanto, perceber a política salarial para pagamento dos professores da educação pública estadual do Pará nos últimos quinze anos e sua relação com as políticas macroeconômicas, com as orientações dos organismos internacionais e com as políticas educacionais, nos levará a entender a aplicação dos recursos do fundo público do estado na definição dos salários dos professores da rede pública no Pará.

Nesse sentido a investigação tem como objetivos: analisar a aplicação dos recursos orçamento do estado na definição dos salários dos professores da rede pública no Pará no período de 2004 a 2018**;** Identificar os componentes que integram o salário dos docentes e relacionar com o pagamento do piso profissional salarial dos professores, com o cumprimento do PCCR e o estatuto do magistério; investigar as possíveis semelhanças e diferenças entre a política salarial e de carreira docente dos governos Ana Julia (PT) e Simão Jatene (PSDB); analisar como a Seduc/Sead formula a folha de pagamento a partir da composição do salário e como os professores compreendem o próprio contracheque; contextualizar a resistência dos

trabalhadores em educação na luta por melhores salários e no processo de construção do PCCR; examinar como os governos em questão tratam a Lei 11.785 que instituiu o Piso Nacional do Magistério.

Em 2016 o Sintepp entrou com mandado de segurança cobrando o pagamento do piso salarial atualizado no valor de R$ 2.135,64 e o Tribunal de Justiça do Estado - TJE em sessão realizada no dia 24 de agosto de 2016 em Belém, determinou que o governo fizesse o imediato pagamento aos professores, todavia o governo descumpriu, violando, assim, a Lei Federal nº 11.738/2008.

Em 2017, o governador Simão Jatene não pagou o piso salarial de R$ 2.298,80 e após o sindicato novamente entrar com novo mandado de segurança o Pleno do Tribunal de Justiça do Estado julgou favoravelmente, por 22 votos a favor e nenhum contra o mandado de segurança impetrado pelo Sintepp. Entretanto, até o momento, o governo não cumpriu a ordem judicial. Esse descaso ocorre também na jornada, pois o governo não cumpre a atividade extraclasse de 1/3 e também na carreira, na medida em que, não vem pagando as progressões, vertical e horizontal, contidas no PCCR.

O governo do estado do Pará segue pagando aos professores da rede pública de ensino o piso salarial de 2015 no valor de R$ 1.917,78 e a defasagem salarial de dois anos é acompanhada de passivos e dívidas do Estado com os professores referentes a retroativos não pagos desde 2011. O argumento do não pagamento pelo Governo do Estado foi expresso pela Secretaria de Administração Alice Viana responde:

> Se concedido este reajuste no vencimento-base, os cofres do Estado terão um impacto da ordem de R$ 41,5 milhões ao ano com ativos e inativos. Esse valor, no entanto, não é coberto pelos recursos do Fundeb, que sequer é suficiente para arcar com as despesas atuais, quanto mais um cenário de maior despesa com pessoal. (...) a remuneração média de um professor da rede estadual de ensino com 200 horas é de R$ 4.694,12, valor superior ao novo piso do magistério. (G1 Pará, 01/02/2017).

Os governos de Jatene e Ana Julia, embora de partidos de origem e programas bem diferentes, mantiveram uma estrutura educacional muito parecida, ainda que, a condução política e a relação com os professores no governo do PT apresentasse uma aparência "democrática". Os discursos são os mesmos quando se trata de reajuste salarial, Lei de Responsabilidade Fiscal, limite prudencial, limite orçamentário, queda na arrecadação, foram

argumentos utilizados pelos dois governos quando se trata de negociar aumento ou reposição de perdas salariais.

Nem a jornada de 1/3 de hora aula extraclasse da Lei 11.738/08, nem as progressões verticais e horizontais da 7.442/10 e tampouco a jornada da 5.351/86 são respeitadas pelo governo do estado levando a uma dívida crescente com a categoria docente. Essa injustiça cometida pelos governos nos provoca a desenvolver essa avaliação e dotar a categoria docente de uma produção que sirva de aporte para a luta em defesa de seus direitos.

O estudo a que nos propomos realizar, passa pela análise documental (leis, decretos, jornais, mídias em geral) e relatos dos entrevistados com informações que nos ajudem a identificar o que define e caracteriza os conteúdos das políticas dos governos do PSDB (Jatene) e PT (Ana Júlia) na perspectiva da valorização da educação pública e do trabalho docente.

Apoiamo-nos no materialismo histórico-dialético, partindo do entendimento de Minayo (2000, p. 65) segundo o qual o "materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade, a dialética refere-se ao método de abordagem deste real".Consideramos que a opção por um aporte metodológico para a análise investigativa é precedente do posicionamento sobre a tríade colocada por Frigotto (1998, p. 26) que remete tal escolha "como uma concepção ontológica e de realidade, método de análise e práxis".

Consideramos válida e atual a definição do *salário* construída por Marx ao estudar a relação de exploração e dominação na sociedade moderna a partir da definição de uma das categorias mais importantes para sua construção do capital: a mais-valia. O fetiche da forma salário que encobre a dualidade da jornada de trabalho, esconde e apaga as horas de trabalho não pagas (mais-valia) fornecidas pelo trabalhador ao capitalista. É através do fetiche da mercadoria (o fetichismo é uma relação social entre pessoas mediada por coisas, quando a mercadoria parece perder sua relação com o trabalho e ganhava vida própria), do dinheiro e do salário, que se desfigura a realidade chegar à questão do salário dos docentes.

> A categoria salário é um dos principais alicerces de sustentação das relações de produção capitalista. Consiste em um importante pilar da exploração ao trabalhador, pois é sobre sua base que se levanta um mundo encantado de aparências e ilusões. O objetivo de Marx é justamente superar essa esfera cercada de superficialidades e desmistificar a forma salário. (PRADO, 2011, p. 107)

A relação capital-trabalho surge a princípio como uma relação entre dois agentes livres, iguais e independentes que se encontram na esfera do mercado. O salário é a categoria que faz a mediação estritamente monetária entre os dois lados envolvidos na troca.

> Sobre a forma-salário repousam as mais fantásticas e superficiais ilusões acerca da igualdade e da liberdade na sociedade capitalista. Desmistificar a forma-salário, revelar sua natureza falsa e enganosa significa, ao mesmo tempo, desmistificar toda a superfície da ideologia do capital. (ANTUNES, 2005, p.401).

Buscamos entender a relação de continuidade e descontinuidade entre os governos estudados e o período proposto no sentido de compreender a racionalidade que norteia a política salarial que vem sendo empreendida no Pará, quando se trata da rede pública estadual de ensino, sua relação com as reformas educacionais e a desvalorização salarial e da carreira dos docentes da educação básica. Para tanto, a revisão bibliográfica cotejada com a investigação empírica nos fornecerá a base real e os instrumentos conceituais para dar cabo desse grande desafio. Além da revisão bibliográfica e da investigação de base empírica, realizaremos também pesquisa documental em torno da legislação específica que versa sobre as políticas educacionais em estudo e entrevistas com professores da rede estadual de ensino com vistas a detectar como eles compreendem a composição de seus salários.

Aproveitaremos o próprio acervo documental do Sintepp na coleta de dados e materiais que reafirmem nossa indagação e objeto de pesquisa. A forma de análise dos dados será através da análise de conteúdo confiável *"*para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza*"* (TRIVIÑOS, 1987, p. 160). Nessa perspectiva nossa investigação compreenderá operacionalmente três momentos: pré-análise; descrição analítica e interpretação inferencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política salarial praticada no Brasil para pagamento de professores da educação básica está calcada numa concepção liberal burguesa de racionalização de recursos para o setor público e do não reconhecimento da profissão como valor determinante para a sociedade. É uma lógica neoliberal de Estado, motor de suas políticas que se apóia no corte

orçamentário, "gastos", e contenção de salários, a forma mais acabada de construção do "estado mínimo".

Não vemos nenhuma possibilidade de avanços na educação brasileira que não passe pela valorização profissional e, sobretudo pela valorização salarial dos professores. Porém a complexidade e o pragmatismo que envolve essa questão que nos foi imposta pelo Estado, nos obriga a discussões aprofundadas que envolvem essa temática, tanto nos seu aspecto jurídico, quanto administrativo,econômico e político.

A grande questão passa por entender a engrenagem, os limites e as possibilidades que a questão da valorização nos impõe. A educação de direito público subjetivo foi transformada numa mercadoria que vem sendo usada pela obstinação pelo lucro e pela selvageria do capitalismo feroz que cada vem mais aumente o fosso entre os que possuem bens e conhecimento e os que não possuem. O Pará e a Amazônia se encontram dentro desse contexto e precisam ser decifrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Charles. **A Remuneração dos professores da rede estadual de ensino da educação básica do Pará**. Tese de Doutorado – UFPA, Belém, 2017.

ANTUNES, Jadir. **Da possibilidade à realidade: o desenvolvimento dialético das crises em O Capital de Marx**. Campinas: Unicamp/IFCH (Tese de Doutoramento em Filosofia), 2005.

ASSIS, Lazara Eliana Petroni de. **O processo de Municipalização do Ensino Fundamental no Município de Itatiba-SP**. Dissertação de Mestrado – UNICAMP, Campinas, 2003.

BARBOSA, Andreza. **Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros.** Revista Educação e Políticas em Debate – v. 2, n. 2 – jul./dez. 2012

BARROS, Antônio. **A política salarial dos professores da rede pública no contexto da municipalização do ensino no estado do Pará**. Dissertação de Mestrado – UFPA, Belém, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. Cortez: São Paulo, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, Sônia G. A configuração do capitalismo, a reforma do Estado e a educação. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues e, MATTOS, Valci Maria (org). Educação, Estado e contradições sociais. São Paulo, 1ª edição, 2011.

PCCR - **Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação do Estado do Pará**. Disponível em: <http://pccrpara.blogspot.com.br/2010/08/introducao.html.> Acesso em: 12/07/2017

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Revista Espaço Acadêmico. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm> Acesso em: 05/08/2017
http://academia.qedu.org.br/como-usar/ideb/situacao-das-escolas/
http://colunastortas.com.br/2014/02/05/o-que-e-alienacao-em-marx/
http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2017/02/sindicato-cobra-pagamento-do-piso-salarial-professores-do-para.html

Revista Espaço Acadêmico n° 124 -
http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/08/tjpa-determina-que-seduc-pague-piso-nacional-professores-do-para.html

http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/salario-dos-professores-brasileiros-esta-entre-os-piores-do-mundo.

DESIGUALDADE, DESCENTRALIZAÇÃO E RECURSOS MUNICIPAISNA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

REIS, Antônio Cláudio A. dos,
PPGED/ICED/UFPA
aclaudioreis@yahoo.com.br

RESUMO: O presente estudo analisa o comportamento temporal dos principais recursos municipais no financiamento da educação básica no Brasil identificando no processo de interação entre os entes federados o sentido da desconcentração das ações do governo central. Aponta que os recursos financeiros são mínimos não impactando positivamente na redução das desigualdades educacionais, o que levará a uma precarização geral da educação em todo o país. O financiamento da educação básica não surte efeitos positivos e as desigualdades perpetuam-se indefinidamente.

PALAVRAS-CHAVE: Recursos Municipais; Financiamento da Educação Básica; Desigualdades educacionais.

INTRODUÇÃO

Admite-se no Brasil um frágil pacto federativo tendo em vista a inexistência de um sistema nacional de educação, e uma divisão de responsabilidades e compromissos entre os entes federados com o financiamento da educação pública.

Os princípios da descentralização das ações efetivas do Estado estão presentes no Brasil desde 1990 enquanto política do Banco Mundial priorizando a privatização da educação básica e superior, a redefinição do papel do estado e a retirada gradativa da oferta de serviços públicos principalmente relacionados à saúde e a educação. A descentralização educacional visa à redução dos gastos públicos com educação através da política de fundos escondendo o não cumprimento do papel redistribuidor da União quanto à equidade educacional na educação básica o que sobrecarrega os demais entes federativos no financiamento educacional, mantendo a desigualdade educacional.

A solução da desigualdade educacional, não se dará apenas com aportes financeiros como prega a ideologia dominante, perpassa entre outros fatores, pelo modo de atuação do poder público e da relação existente entre os entes federados em matéria de educação. Os fluxos de recursos públicos dependem essencialmente das relações políticas que se formam, de maneira complexa, entre os entes federados, principalmente em relação à divisão das receitas tributárias e encargos públicos.

DESIGUALDADE EDUCACIONAL

Nas federações vigoram os princípios da autonomia dos governos subnacionais e de compartilhamento da legitimidade e do processo decisório entre os entes federados. No entanto, Cruz (2012) adverte que o federalismo brasileiro, de caráter competitivo, condiciona as políticas educacionais, resultando na adoção de um frágil pacto federativo no setor, isto porque pela inexistência de um sistema nacional de educação ainda não há no Brasil uma divisão de responsabilidades e compromissos entre os entes federados com o financiamento da educação pública.

Apesar das novas ações traçadas após a promulgação da LDB/Lei nº 9.394/96, o Brasil, um dos países mais desigual do mundo, não deixa de apresentar, no caso da educação, fragilidades que estão enraizadas no seu regime federativo.

Os indicadores educacionais revelam disparidades expressivas entre as unidades federadas do país. A execução orçamentária do governo federal na função educação período 2003-2015 revela que os maiores percentuais deste recurso concentram-se nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, e São Paulo, nesta ordem. Pode-se ver também no gráfico 1 que os demais estados brasileiros mantiveram suas participações muito próximas nos últimos 12 anos.

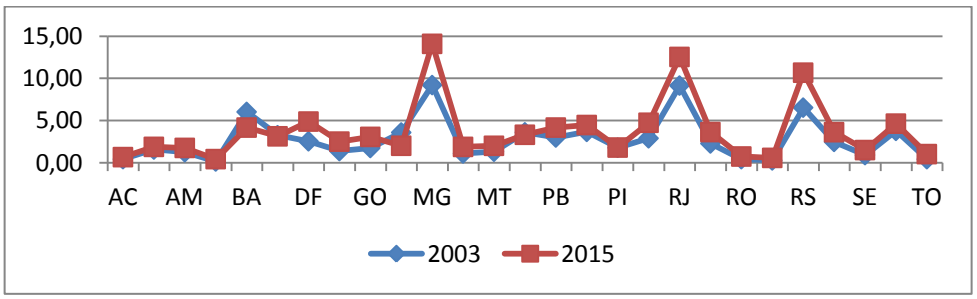


Gráfico 1: Brasil: Unidades da Federação – Distribuição % de recursos da Função Educação – 2003-2015
Fonte: SIOPE

Não obstante o fato de que se presta assistência financeira aos entes federados focando, sobretudo os interesses centralizados no MEC com a intenção de elevar a qualidade educacional, o que se verifica é a manutenção de um quadro educacional avassalador que persiste e mutila e insiste em elevar a desigualdade educacional entre regiões, ao contrário do

que se nutre no governo em relação ao Índice de Gini para a Educação[2], cujos resultados mostram-se positivamente decrescentes, isto é, apontando uma queda na desigualdade educacional no Brasil nos últimos anos.

Todavia, os resultados expressos nas curvas de Lorenz[3] seguintes, evidenciam que ao contrário do que nutre o governo a desigualdade educacional mostra-se crescente em território brasileiro. O que denota que os recursos mínimos do FNDE dirigidos aos municípios através de programas educacionais e outras ações não impactam positivamente na redução das desigualdades educacionais.

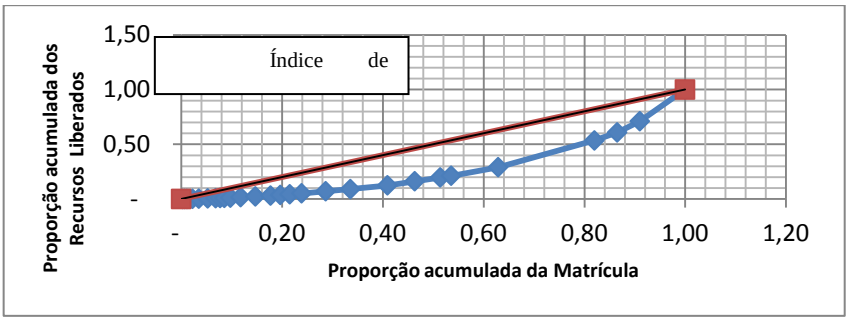


Gráfico 2 Brasil: Curva de Lorenz – Relação entre os Recursos liberados pelo FNDE e Número de matrículas na Educação básica – 2003
Fonte: Cálculos elaborados pelo autor.

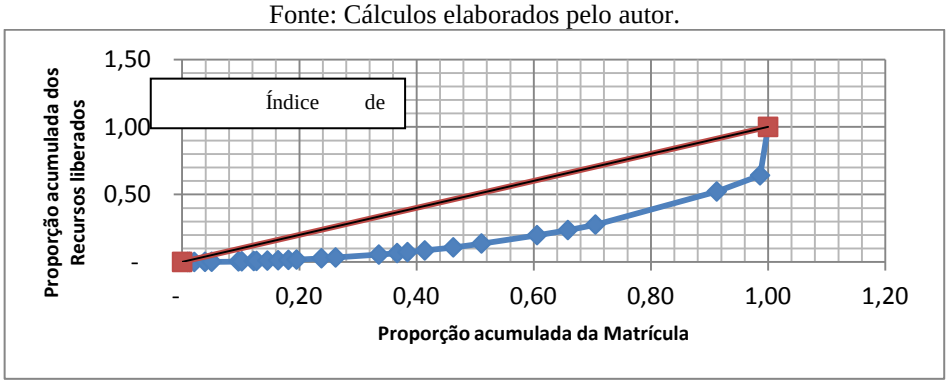


Gráfico 3: Brasil: Curva de Lorenz – Relação entre os Recursos liberados pelo FNDE e Número de matrículas na Educação básica – 2015
Fonte: Cálculos elaborados pelo autor.

[2]O Índice de Gini para Educação (GE) leva em consideração a acumulação de capital relacionado à educação, medido através dos anos de estudo, de acordo com o percentual acumulado da população analisada. O cenário de perfeita igualdade entre a população, em que todos os indivíduos possuem a mesma quantidade de anos de estudo, apresenta um GE igual a zero. Como a variável escolaridade é discreta tendo tanto um limite inferior (zero) quanto um limite superior (15 a 20 anos de escolaridade), faz-se necessário usar uma fórmula alternativa para estimar o índice de Gini educacional que permita lidar com as especificidades da distribuição da variável anos de escolaridade.

[3] É uma curva que mostra como a proporção acumulada da renda (φ) varia em função da proporção acumulada da população (ρ), estando os indivíduos ordenados pelos valores crescentes da renda.

Infere-se, portanto dos gráficos apresentados que a desigualdade em relação à liberação de recursos pelo FNDE era menor em 2003 com um G = 0,4890 evoluindo para G = 0,6114 em 2015, portanto bem mais desigual nos últimos 12 anos.

DESCENTRALIZAÇÃO E AS RECEITAS MUNICIPAIS

Casassus (1990) entendendo que a descentralização procura assegurar tão somente a eficiência do poder central conclui que "salvo poucas exceções, hoje praticamente todos os processos de descentralização educacional na América Latina, são processos de desconcentração" (CASASSUS, 1990, p. 17).

O fato de a descentralização educacional visar à redução dos gastos públicos com educação através da política de fundos esconde o não cumprimento do papel redistribuidor (política redistributiva) da União no que se refere à equidade educacional na educação básica o que vai sobrecarregar os demais entes federativos no financiamento educacional.

O aumento do aporte financeiro guarda estreita relação com a expansão dos tributos nacionais tendo em vista constituírem-se em uma das principais fontes de recursos para a educação, além das quotas do salário-educação.

Carvalho (2006), quando analisa a descentralização fiscal e o conflito distributivo no Brasil, assinala que a federação brasileira é antes de tudo uma forma de organização territorial de poder do Estado Nacional que supõe um pacto fiscal entre a União e os demais entes federados. Alude, todavia, que essa associação direta entre autonomia fiscal e democracia política na teoria do federalismo fiscal, precisa ser revista, isso porque até agora o significado de pacto federativo se constitui, na visão do autor, numa ampla negociação política e fiscal que se viabilizou através de complexas alianças políticas, nem sempre explicitas, articuladas em torno de partilha dos fundos públicos.

A realização de políticas e ações sociais de maneira a respeitar o pacto federativo está condicionada a existência de recursos financeiros. O problema fiscal inerente, sobretudo ao ente municipal, isto é, sua fragilidade de posicionamentos junto ao governo central resulta na redução do seu poder de barganha, de autonomia para executar suas próprias políticas além de expandir seu grau de dependência junto ao governo central. Os fluxos de recursos públicos dependem essencialmente das relações políticas que se forma, de maneira complexa, entre os

entes federados, principalmente em relação à divisão das receitas tributárias e encargos públicos. Essa gama de recursos públicos está ligada as estratégias de manutenção do equilíbrio federativo, embora, na verdade, apesar dos fluxos de recursos para financiar os investimentos e serviços públicos nos entes federados, continuam mantidas as desigualdades regionais.

PRINCIPAIS RECURSOS

Os recursos em educação pública municipal (FNDE, 25 % de impostos e FUNDEF/B) descritos nos gráficos seguintes mostram que a educação municipal está completamente dependente dos recursos do FUNDEF/B e dos recursos internos dado que os recursos transferidos pelo FNDE, embora complementares são mínimos em todas as unidades da federação tanto em 2003 quanto em 2016, sendo um pouco mais expressivos no Pará, Maranhão e Piauí, unidades federadas que recebem complementação do FUNDEF/B.

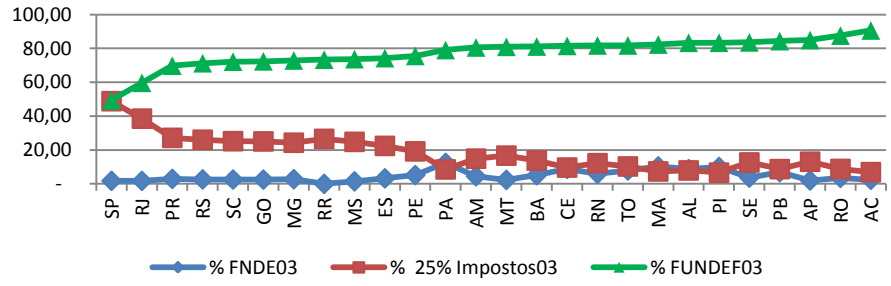


Gráfico 4:Comparativo dos Recursos Municipais para a educação básica - 2003
Fonte: FINBRA 2003

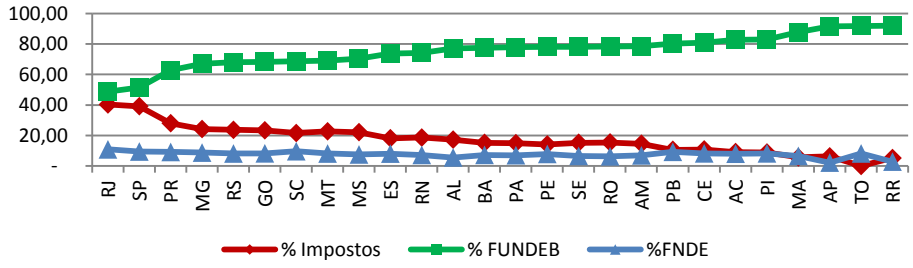


Gráfico 5: Comparativo dos Recursos Municipais para a educação básica – 2016
Fonte: FINBRA 2016

Os gráficos apresentados anteriormente (gráficos 4 e 5) demonstram que ao longo de 13 anos, relativamente, nada mudou em relação aos aportes financeiros dos municípios brasileiros na composição dos recursos para o desenvolvimento da educação básica. Os

recursos para a Manutenção do Desenvolvimento da Educação – MDE tem servido tão somente para a própria "manutenção" do quadro crítico que se apresenta considerando que a desigualdade persistente é bandeira neoliberal e, portanto, a desconcentração de ações através de programas descentralizantes continuará a condicionar fragilidades junto aos municípios vítimas de centralismo na gestão federal.

A depender dos recursos oriundos da arrecadação municipal, isto é, dos 25% dos impostos que são destinados à educação e dos recursos transferidos pelo FNDE, os municípios brasileiros não conseguirão arcar com suas responsabilidades de redução do quadro que a educação infantil e o ensino fundamental apresentam nos últimos anos, um quadro desalentador onde persistem inaceitáveis índices de exclusão educacional, uma vez que os dados relativos revelam que os recursos não guardam alteração substancial nos últimos 13 anos, isto é, o impacto relativo dos recursos continuam praticamente os mesmo de 2003.

A marginalização municipal, sobretudo na participação de decisões importante da educação não condizem com a realidade do pacto. Sabe-se que os recursos municipais próprios não são suficientes para arcar com as responsabilidades sobre a educação infantil e o ensino fundamenta impostas pelo pacto federativo. Todos os municípios brasileiros dependem fundamentalmente do FUNDEB para o desenvolvimento do ensino, todavia, os recursos do FUNDEB também são insuficientes e dependem sobremaneira dos recursos municipais e estaduais oriundos dos impostos vinculados. Se a CF/88 fosse devidamente cumprida nesses 29 anos

> a conjuntura educacional do Brasil seria bem diferente. Entretanto, isso não ocorre porque, embora as diretrizes da educação nacional tenham sido amplamente delineadas, especialmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as bases, ou seja, as condições materiais que podem viabilizar a implementação do direito à educação ainda são muito genericamente definidas, principalmente frente à insuficiência de recursos para universalizar e qualificar a oferta educacional pública. (CRUZ, 2012, p. 82).

Ainda segundo a autora embora de fundamental importância a atual vinculação constitucional de recursos visando à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), ainda é incipiente para os objetivos que visam garantir que o setor educacional obtenha recursos necessários para uma oferta educacional qualificada.

Além desse problema existe também uma tendência de descontinuidade das políticas educacionais. Para Saviani (2014) este é um complicador político para a formação de um sistema nacional de educação, pois retrata um processo fragmentado imposto por reformas educacionais cujo objetivo está muito mais para a protelação do que para a real preocupação com o desenvolvimento da educação.

Todo esse descaso com a educação básica nacional resulta na visão do de Saviani (2014) em precarização geral da educação em todo o país seja na sua rede física, nos equipamentos, nas condições mínimas de trabalho e no salário dos docentes, além de fragilidades teóricas pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação de resultados. A despeito deste quadro o financiamento da educação básica não surte efeitos positivos e as desigualdades perpetuam-se indefinidamente.

CONCLUSÃO

A qualidade do ensino que se almeja alcançar com o que se tem em relação à assistência técnica e financeira é mínima, o governo central não programa grandes modificações no quadro educacional brasileiro que impacte significativamente na redução das desigualdades educacionais no país. Sua assistência mínima não permite esse alcance. É a manutenção do mínimo, o fazer o mínimo, atendendo aos preceitos neoliberais de concorrência mercadológica. Essas barreiras históricas sob o manto da equidade na distribuição dos recursos públicos na educação básica, presentes no modo de produção capitalista, visam, contraditoriamente tão somente a manutenção e a reprodução social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br.> Acesso em: 09 set. 2014.

CRUZ, R. E. da. **Recursos Federais para o Financiamento da Educação Básica**: Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.2, n.7, 2012.

CARVALHO, David Ferreira. **Globalização financeira e Amazônia nos Anos 90**: ensaios sobre a globalização financeira e o desenvolvimento da economia brasileira e amazônica. Centro Sócio Econômico, UFPA, 2006.

CASASSUS, Juan. **Descentralização e desconcentração educacional na América Latina**: fundamentos e críticas. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 74, p. 11-19, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ANAJÁS

Dejailson Maciel Ribeiro
UFPA – Campus do Marajó-Breves - Brasil
dejailsonribeiro@gmail.com

Rose Mary Costa Guimarães
SEDUC-PA - Brasil
rosecguimaraes@yahoo.com.br

Mariana Monteiro Leite
UFPA – Campus do Marajó-Breves - Brasil
marielso@ufpa.br

RESUMO: O objetivo deste estudo é analisar a estrutura do financiamento da educação do município de Anajás-PA no período compreendido entre 2007 e 2015. Trata-se de uma pesquisa documental a partir de dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE. Para realização desta análise foi necessário realizar a revisão bibliográfica que abordasse a legislação nacional vigente de modo a compreender a organização do financiamento da educação no Brasil. Conclui-se que o município possui expressiva dependência da transferência de recursos para manter o financiamento da educação de seu território.

PALAVRAS-CHAVE: Financiamento da Educação; FUNDEB; federalismo.

Introdução

O objetivo principal desse estudo é de analisar de que forma está constituído o financiamento da educação no município de Anajás. Sendo que o texto é produto da ampliação das discussões realizadas no âmbito do Projeto de Pesquisa intitulado "Estudos sobre Carreira e Remuneração de Profissionais do Magistério de Municípios do Marajó: Breves, Portel e Curralinho" desenvolvido no Campus Universitário do Marajó-Breves da Universidade Federal do Pará.

No Brasil o financiamento da educação é constituído por um regime de colaboração entre união, estados e municípios. A responsabilidade pela oferta de educação escolar é compartilhada por esses três níveis governamentais. Nesse sentido Guimarães (2015) esclarece:

> [...] os Estados e Municípios são os entes federados responsáveis prioritariamente pela oferta da Educação Básica. Os municípios são responsáveis pela oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental e os estados pelo Ensino Fundamental e Médio. Contudo, isso não exime a União

> de suas funções normativa, redistributiva e supletiva, nestes campos. (GUIMARÃES 2015, p. 78)

A CF de 88 estabelece a responsabilidade de cada esfera governamental e institui um porcentual que cada ente federativo deve arcar para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. No que diz respeito ao financiamento da educação a Constituição Federal de 1988 afirma em seu Art. 211 que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988).

Por sua vez o Art. 69 da LDBEN reafirma o texto do Art. 2011 da CF de 88 que determina que a União aplicará, por ano, não menos 18% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não menos que 25% da receita resultante de impostos, incluindo as resultantes de transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público ou o que constar nas respectivas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas (BRASIL, 1996).

A partir de 2007 com a regulamentação FUNDEB entra em funcionamento o principal mecanismo de colaboração intergovernamental no que diz respeito ao financiamento da educação. Este fundo substituiu o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério FUNDEF criado pela EC nº 14/06. O FUNDEB diferencia-se do antigo Fundo, especialmente por ampliar a abrangência para toda a Educação Básica, uma vez que o FUNDEF destinava-se apenas ao Ensino Fundamental; por aumentar o percentual de subvinculação dos recursos dos impostos que compunham o FUNDEF de 15% para 20% e; incluir mais três impostos na constituição do Fundo (ITCMD, IPVA, ITR).

Com a política de Fundos o arranjo de recursos destinados à educação nos estados e municípios passa a ser definida, também, pela quantidade de alunos matriculados nas suas respectivas redes, sendo que contribuem com 20% dos recursos que compõem o fundo e recebem proporcionalmente ao número de matriculas.

Este arranjo possibilita aos municípios que tem pouca arrecadação de impostos a receberem valor superior ao que destinaram ao Fundo, bem como os municípios que possuem volume expressivo de arrecadação deverão receber valor inferior aos 20% destinada à composição do FUNDEB.

Diante deste cenário ganha relevância os estudos acerca do financiamento da educação em âmbito municipal. Neste sentido é que o presente estudo foi realizado, buscando responder

a o seguinte questionamento: quais as características do financiamento da educação no município de anajás durantes o período compreendido entre os anos de 1997 e 2015?

Metodologia

Metodologicamente, partimos do pressuposto que a política educacional brasileira, incluindo seu financiamento, deve ser analisada de maneira a considerar as condicionantes práticas teóricas e ideológicas do modo de produção social vigente na sua totalidade. Assim as características específicas do financiamento da educação do município de Anajás foram analisadas, assumindo-se que os aspectos que se revelam na localidade estão inseridos em um contexto maior, de âmbito nacional e internacional, na qual as políticas públicas são definidas.

Os dados foram coletados no Sistema pelo Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE), especificamente a partir dos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária – RREO, disponível na internet, no site do FNDE. A análise considerou o período compreendido entre 2007 e 2015, ou seja, desde o primeiro ano de vigência do FUNDEB. Evidencia-se a evolução dos recursos destinados para a educação do município de Anajás a partir dos seguintes itens: 25% dos impostos considerando os impostos próprios e das transferências constitucionais; recursos repassados por meio de programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), incluindo as cotas do Salário-Educação e os recursos do FUNDEB.

Os dados foram deflacionados pelo aplicativo “Calculadora do Cidadão” do Banco Central do Brasil, disponível na internet. O índice utilizado foi o Índice Nacional de Preços ao Consumido (INPC) a preço de agosto de 2016. A deflação possibilitou análise da evolução dos valores das receitas destinadas à educação do município de Anajás.

Discussão dos dados

Os recursos financeiros destinados ao financiamento da educação do município de Anajás-PA do total de recursos para a educação, dos valores referentes aos 25% proveniente da receita de impostos, dos recursos repassados pelo FNDE e dos recursos do FUNDEB, conforme dispostos na Tabela 01. Nas três colunas da direita desta Tabela verifica-se a porcentagem que cada um dos elementos que compõem o financiamento da educação municipal de Anajás durante o período compreendido entre os anos de 2007 e 2015.

Tabela 01: Total de receita para o financiamento da educação do município de Anajás-PA, em Reais, 2007-2015.

Ano	Total Receitas Educação (A)	2007 = 100	25% Impostos (B)	2007 = 100	FNDE (C)	2007 = 100	FUNDEB (D)	2007 =100	B/A	C/A	D/A
2007	17.966.989	100,0	3.830.915	100,0	1.777.009	100,0	12.359.065	100,0	21,3	9,9	68,8
2008	22.086.075	122,9	4.923.712	128,5	3.352.814	188,7	13.809.549	111,7	22,3	15,2	62,5
2009	21.946.697	122,2	4.675.490	122,0	2.157.607	121,4	15.113.599	122,3	21,3	9,8	68,9
2010	27.456.804	152,8	4.678.713	122,1	3.210.244	180,7	19.567.847	158,3	17,0	11,7	71,3
2011	3.503.482	186,5	5.170.057	135,0	3.038.230	171,0	25.295.195	204,7	15,4	9,1	75,5
2012	18.295.907	101,8	4.928.446	128,6	2.080.894	117,1	11.286.567	91,3	26,9	11,4	61,7
2013	38.902.197	216,5	5.053.667	131,9	3.971.502	223,5	29.877.027	241,7	13,0	10,2	76,8
2014	37.875.535	210,8	5.366.489	140,1	3.333.160	187,6	29.175.886	236,1	14,2	8,8	77,0
2015	40.776.137	227,0	5.094.118	133,0	3.501.353	197,0	32.180.667	260,4	12,5	8,6	78,9

Fonte: SIOPE com valores corrigidos pelo INPC a preço de agosto de 2016.

A Tabela 01 revela que a receita total destinada à educação no município de Anajás passou de R$ 17.966.989 (dezessete milhões, novecentos e sessenta e seis mil, novecentos e oitenta e nove reais) em 2007, para R$ 40.776.137 (quarenta milhões, setecentos e setenta e seis mil, cento e trinta e sete reais) em 2015, ou seja, apresentou crescimento de 127,0% no decorrer do período. Este crescimento é resultante do aumento das receitas dos 25% dos impostos destinados constitucionalmente para a educação, da majoração nos fluxos de recurso do FNDE e principalmente pelo crescimento de receitas recebidas do FUNDEB.

As receitas dos 25% de impostos destinados à educação, apesar de algumas oscilações, apresentou crescimento de 33%, passando de R$ 3.830.915 (três milhões, oitocentos e trinta mil, novecentos e quinze reais) em 2007, para um montante de R$ 5.094.118 (cinco milhões, noventa e quatro mil, cento e dezoito reais) em 2015. Contudo, a participação desses recursos no total das receitas da educação apresentou decréscimo, passando de 21,3% em 2007, para 12,5% em 2015.

Os recursos advindos do FNDE constituem a menor parte no total das receitas para a educação de Anajás, com oscilações e pequeno crescimento ao longo dos anos, passou de R$ 1.777.009 (um milhões, setecentos e setenta e sete mil e nove reais) em 2007, para R$ 3.501.353 (três milhões, quinhentos e um mil, trezentos e cinquenta e três reais) em 2015, representando em média apenas 10,5% do total de recursos. A maior participação destes recursos se deu no ano de 2008, chegando a um percentual de 15,2%.

Observa-se que a soma dos recursos transferidos pelo FUNDEB é o que ocupa maior volume na constituição dos recursos para educação de Anajás, além disso, apresentou crescimento constante, em 2007, representava um total 68,8% destinados à educação, com um valor de R$ 12.359.065 (doze milhões, trezentos e cinquenta e nove mil, sessenta e cinco reais) e em 2015 ocupou 78,9% do total da receita, com o montante de R$ 32.180.667 (trinta e dois milhões cento e oitenta mil seiscentos e sessenta e sete reais), um crescimento de 160,4%.

Estes dados permitem constatar que o município de Anajás encontra-se entre aqueles que dependem financeiramente do repasse de outros entes federados para a oferta da educação pública.

Conclusão

O principal objetivo deste estudo foi verificar a estrutura dos recursos destinados ao financiamento da educação de Anajás-PA. Com os dados coletados e analisados forampossíveis identificar quais recursos compõem o financiamento da educação e a porcentagens de participação destes no financiamento da educação do referido município. Após a análise dos dados podemos inferir algumas conclusões sobre o financiamento da educação no município de Anajás-PA.

A primeira trata-se da grande dependência do município frente ao pacto federativo e aos repasses de recursos para financiar a educação em seu território, haja vista que os 25% de recursos dos impostos que devem ser destinados à educação representa uma parcela muito pequena do valor total de recursos para a educação de Anajás.

Em segundo lugar constata-se, que frente à realidade local observada no dia-a-dia, percebemos que o aumento dos recursos destinados à educação evidenciada pela análise dos dados coletados, o sistema municipal de ensino de anajás não tem conseguido ofertar de educação de qualidade para seus munícipes, impondo a necessidade de mais recursos financeiros para a educação municipal de Anajás-PA.

Os recursos do FUNDEB representaram, em todo o período analisado, a maior parcela de recursos para a educação municipal de Anajás. Este dado é preocupante, pois a Emenda Constitucional nº 53/06 prevê o término deste Fundo para o ano de 2020. É necessário que

outros arranjos em que a união e Estados tenham sua participação no financiamento da educação municipal ampliadas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out.1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 01/09/2017.

_____. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei N.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre os recursos financeiros da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em 02/09/2017

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, 20 jun. 2007.

GUIMARÃES, Marielson Rodrigues. **Carreira e remuneração dos profissionais do magistério público do município de Breves-PA**. 140 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BREVES

Mariana Monteiro Leite
UFPA – Campus do Marajó-Breves - Brasil
marielso@ufpa.br

José Maria Soares de Lima
UFPA – Campus do Marajó-Breves - Brasil
profjoselima1@gmail.com

Dejailson Maciel Ribeiro
UFPA – Campus do Marajó-Breves - Brasil
dejailsonribeiro@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste estudo é analisar a estrutura do financiamento da Educação do Município de Breves-PA. Trata-se de uma pesquisa documental a partir de dados disponíveis no site do Sistema de Informações Sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE/FNDE. A análise foi realizada de modo a revelar o peso dos recursos de três procedências distintas: recursos oriundos dos impostos, daqueles repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e dos recursos do FUNDEB. Conclui-se que o município possui expressiva dependência da transferência de recursos para manter o financiamento da educação de seu território.

PALAVRAS-CHAVE: Financiamento da Educação; SIOPE; Orçamentos Públicos.

Introdução

Ao tratar sobre financiamento da educação no Brasil, nos deparamos com uma complexa tarefa que envolve condições materiais em que o financiamento se efetiva, as quais envolvem diferentes entes federados (união, estado, distrito federal e municípios) e a esfera privada (Oliveira, Moraes e Dourado, 2005).

É relevante que se conheça sobre a política de financiamento da educação para que então haja fiscalização dos recursos aplicados e assim possa-se fazer o controle, como destacam Oliveira, Moraes e Dourado 2005:

> Apesar da complexidade da temática, a compreensão da estrutura e das bases do financiamento da educação coloca-se como uma necessidade para toda a sociedade, devendo envolver especialmente os gestores educacionais, os

> profissionais da educação, os pais e os estudantes e a comunidade local. (OLIVEIRA, MORAES E DOURADO, 2015, p.03).

Segundo estes autores, o financiamento público da educação interfere decisivamente na garantia do acesso e da gratuidade da educação como um direito à cidadania. Sobre aspecto Davies (2004), afirma que "a garantia da educação como um direito está intimamente ligada ao financiamento por parte do poder público".

A constituição federal de 88 prevê que a União não destinará menos que 18% da arrecadação dos impostos para a educação e que a obrigação mínima dos estados do Distrito Federal e dos municípios é de 25% dos impostos para o financiamento da educação. Este imperativo constitucional foi replicado na Lei 9.496/96 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Em 1996, foi criado, por meio da Emenda Constitucional nº 14/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF. Este Fundo "subvinculou os recursos da educação, com a qual 15% das principais receitas dos estados e municípios (ICMS, FPE, FPM, IPI Exportação e Lei Kandir) passaram a ser destinadas de forma focalizada no Ensino Fundamental, por um período de dez anos" (GUIMARÃES, 2015). Outra previsão do FUNDEF trata-se da forma de acesso aos recursos do Fundo que se dava pelo número de alunos matriculado nas redes de ensino.

Em 2006, a Emenda Constitucional nº 53/06 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB que substituiu o FUNDEF.

Guimarães ressalta que:

> Este Fundo amplia o foco do FUNDEF, engloba toda a Educação Básica (Ensino Fundamental, Educação Infantil e Ensino Médio) por um período de 14 anos; prevê a valorização aos profissionais da educação por meio de planos de carreira dos profissionais da educação; aumenta os percentuais de vinculação de 15% para 20% dos recursos vinculados pelo FUNDEF; e subvincula outros impostos (ITCMD, IPVA, ITR) que compõem a estrutura de financiamento educacional brasileiro (GUIMARÃES, 2015, p. 58).

Outra característica do FUNDEB é que ele mantém com forma de distribuição de recursos proporcional ao número de alunos matriculados em cada rede de ensino básico (DOURADO, 2004). Esta previsão possibilita que os valores recebidos do FUNDEB fossem maiores ou menores do que o valor correspondente aos 20% dos impostos subvinculados para

a constituição do Fundo, o que altera, de certa forma a estrutura do financiamento nos estados e municípios.

Diante das possibilidades de composição do financiamento da educação nos estados e municípios o presente estudo tem por objetivo analisar a estrutura do financiamento da educação do município de Breves. Buscou-se responder o seguinte questionamento: qual evolução da estrutura do financiamento da Educação do município de Breves-PA durante o período compreendido entre 2007 e 2015?

A resposta a este questionamento possibilitou analisarmos o peso dos recursos para o financiamento da educação de Breves por procedência, fosse ela proveniente dos 25% dos impostos, oriundas dos programas do FNDE, incluindo o Salário-Educação ou fruto do saldo entre os recursos destinados e recebidos do FUNDEB.

Metodologia

A análise da estrutura financeira do município de Breves-PA é produto dos estudos realizados pelos integrantes do projeto de pesquisa intitulado “Estudos sobre Carreira e Remuneração de Profissionais do Magistério de Municípios do Marajó: Breves, Portel e Curralinho”, vinculado ao Campus Universitário do Marajó-Breves da Universidade Federal do Pará.

Metodologicamente, parte-se do pressuposto que o financiamento da educação brasileira, bem como toda política educacional brasileira, mantém estreita relação com questões práticas, teóricas e ideológicas próprias do modo de produção capitalista. Assim as os dados sobre o financiamento da educação de âmbito local foram analisadas de modo explicitar a realidade em sua totalidade, assumindo-se que os elementos que na se apresentam na localidade fazem parte de um contexto maior na qual as políticas públicas educacionais são definidas.

A pesquisa a partir de dados coletados no Sistema pelo Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE), disponíveis na internet, no site do FNDE, o que caracteriza o trabalho como pesquisa documental. Utilizou-se, precisamente, os dados dos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária – RREO dos anos de 2007 a 2015, ou seja, levou em consideração o último ano de vigência do FUNDEF e nove anos de vigência do

FUNDEB. Evidencia-se a evolução dos recursos destinados para a educação partir de três fontes de recursos distintas: oriundas dos 25% dos impostos, considerando os impostos próprios e das transferências constitucionais; recursos do FNDE, incluindo as cotas do Salário-Educação e; os recursos do FUNDEB.

Os dados foram atualizados pelo aplicativo "Calculadora do Cidadão" do Banco Central do Brasil pelo Índice Nacional de Preços ao Consumido (INPC) a preço de agosto de 2016. Com a atualização dos dados foi possível realizar a análise da evolução dos valores das receitas destinadas à educação do município de Breves-PA atingindo os objetivos deste trabalho.

Discussão dos dados

Para analisarmos como o regime de financiamento vem se efetivando na educação básica do município de Breves, foram realizados levantamentos sobre o quantitativo de recursos financeiros referente às receitas destinada à educação municipal. Na Tabela 01 foram dispostos os dados coletados do SIOPE por procedência.

Tabela 01: Receita Total do Financiamento da Educação município de Breves, 2007 a 2015, em Reais.

Ano	Total Rec. Educação (A)	2007 = 100	25% Impostos (B)	2007 = 100	FNDE (C)	2007 = 100	FUNDEB (D)	2007 = 100	B/A %	C/A %	D/A %
2007	60.795.950	100,0	9.207.422	100,0	4.766.670	100,0	46.821.857	100,0	15,1	7,8	77,0
2008	69.187.109	113,8	10.457.176	113,6	5.248.081	110,1	53.481.852	114,2	15,1	7,6	77,3
2009	76.694.944	143,6	10.272.918	126,7	5.359.724	123,8	61.062.302	149,0	13,4	7,0	79,6
2010	81.129.182	133,4	10.611.988	115,3	7.740.596	162,4	62.776.598	134,1	13,1	9,5	77,4
2011	111.994.650	184,2	12.199.609	132,5	9.731.523	204,2	90.063.518	192,4	10,9	8,7	80,4
2012	122.277.152	201,1	12.130.884	131,8	16.149.403	338,8	93.996.865	200,8	9,9	13,2	76,9
2013	125.329.968	206,1	12.219.463	132,7	20.007.079	419,7	93.103.427	198,8	9,7	16,0	74,3
2014	136.958.793	225,3	12.555.224	136,4	23.360.904	490,1	101.042.665	215,8	9,2	17,1	73,8
2015	132.315.658	217,6	12.498.383	135,7	10.345.983	217,0	109.471.293	233,8	9,4	7,8	82,7

Fonte: SIOPE com valores corrigidos com o INPC

A Tabela 01 revela que a receita total destinada à educação no município de Breves-PÁ passou de R$ 60.795.930 (sessenta milhões, setecentos e noventa cinco mil, novecentos e cinquenta reais) em 2007, para R$ 132.315.658 (cento e trinta e dois milhões, trezentos e quinze mil, seiscentos e cinquenta e oito reais) em 2015, apresentou um crescimento de 17,6%. Este crescimento é efeito do aumento das receitas dos 25% dos impostos destinados

constitucionalmente para a educação, com o aumento nos fluxos de recurso do FNDE e, sobretudo pela ampliação do valor de receitas transferidas pelo FUNDEF/FUNDEB.

As receitas dos 25% de impostos destinados à educação apresentou um crescimento de 35,7%, passando de R$ 9.207.422 (nove milhões, duzentos e sete mil, quatrocentos e vinte dois reais) em 2007, para um total de R$ 12.498.383 (doze mil, quatrocentos e noventa e oito mil, trezentos e oitenta e três reais) em 2015. Contudo, a peso desses recursos no total das receitas da educação apresentou um decrescimento, pois, passou de 15,1% em 2007, para 9,4% em 2015.

Observa-se que a soma das receitas transferidas pelo FNDE e a complementação de Fundos corresponderam, em média, a 88,23 % do total de recurso para a educação, sendo que os Recursos do FUNDEB possuíam maior peso entre as receitas destinadas à educação no município. Este dado permite constatar que o município de Breves possui uma relação de dependência financeira do repasse de outros entes federados para a oferta da educação pública.

Conclusões

Esse estudo teve como objetivo analisar a estrutura do financiamento do município de Breves-PA, a partir dos dados fornecidos pelo SIOPE. A análise dos dados permitiu chegar a algumas conclusões.

A primeira trata do peso dos 25% dos recursos de impostos pois representam uma parcela muito pequena comparada ao total de recurso destinadas à educação do município de Breves. Em contraste, os recursos provenientes do saldo entre as receitas destinas e recebidas do FUNDEB, por sua vez, representa a maior fonte de financiamento da educação deste município, representando mais de 82,73% do total de receitas destinadas para a educação no ano de 2015.

Os dados se revelam preocupantes, pois o FUNDEB tem data prevista para o término de sua vigência em 2020. Neste sentido, a discussão de um pacto federativo que possibilite ao município de Breves a manutenção da sua rede de ensino depois de cessado os efeitos do FUNDEB.

Diante dos resultados da analise dos dados, fica evidente o crescimento dos recursos financeiros destinados à educação do município de Breves. Contudo, frente à realidade educacional observada no cotidiano, questiona-se se tais recursos são suficientes para garantir educação pública com qualidade a todos os cidadãos do município de Breves. Este questionamento se dá em função da observação da realidade local evidenciada por escolas mal estruturada; com salas precárias, falta de merenda escolar, atraso no salário dos trabalhadores em educação, equipe de educação, entre outros problemas educacionais.

Referências

DAVIES, Nicholas. **O financiamento da educação e seus desafios**. EccoS Revista Científica, v. 6, n. 1, 2004.

(DOURADO, L. F. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares. Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília, 2004).

GUIMARÃES, Marielson Rodrigues. **Carreira e remuneração dos profissionais do magistério público do município de Breves-Pá.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará, Instituto de ciências da educação – programa de pós- graduação em educação, Belém, 2015.

OLIVEIRA, Joao Ferreira; NUNES, MORAES Karine; DOURADO, Luis F. **O financiamento da educação básica: limites e Possibilidades**. 2005. Tese de Doutorado. Tese, Escola de Gestores, MEC/Políticas e Gestão na Educação, UFG.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. BARROS, Ângela Mora de. **O Fundeb e a gestão escolar no Brasil: uma análise das categorias políticas presentes nessa relação**. Maringá: Eduem, 2011.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Calculadora do cidadão**. Disponível em: https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/público/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores. Acesso em 20 ago. 2017.

FNDE [FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO]. SIOPE [Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação]. **Relatório Resumido da Execução Orçamentária - RREO - Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal. Breves - Pará**. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioRREOMunicipal2006.do20 ago. 2017.

FINANCIAMENTO ESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PORTEL PARÁ

Sueleny da Silva Mendes
UFPA – Campus do Marajó-Breves - Brasil
susuh.mendes@gmail.com

José Maria Soares de Lima
UFPA – Campus do Marajó-Breves - Brasil
profjoselima1@gmail.com

Marielson Rodrigues Guimarães
UFPA – Campus do Marajó-Breves - Brasil
marielso@ufpa.br

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar a estrutura do financiamento da Educação do Município de Portel-Pa, discutindo o peso dos recursos por procedência. A análise deste foi realizada a partir dos dados coletados no site do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE, considerando o período compreendido entre 2007 e 2015. Conclui-se que os valores referentes aos 25% dos impostos que o município de Portel deve destinar para a educação representam uma parcela muito pequena do total de receitas destinadas para a educação deste município, por outro lado, os recursos do transferidos (FNDE e FUNDEB) constituem a maior parte do financiamento da educação de Portel.

PALAVRAS-CHAVE: Financiamento da Educação, FUNDEB, SIOPE.

Introdução

O objetivo deste estudo é analisar a estrutura do financiamento da Educação do Município de Portel-PA. Evidencia-se a responsabilidade de cada ente com o financiamento da educação a partir da leitura da legislação nacional. O texto é parte das produções realizadas por integrantes do Projeto de Pesquisa intitulado “Estudos sobre Carreira e Remuneração de Profissionais do Magistério de Municípios do Marajó: Breves, Portel e Curralinho”, vinculado ao Campus Universitário do Marajó-Breves da Universidade Federal do Pará.

Ao tratar de financiamento da educação no Brasil remete-se à discussão sobre o federalismo permeada de uma complexa estrutura que envolve a participação dos diferentes entes federados.

A Constituição Federal de 1988 afirma em seu Art. 2011 que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. No Art. 2012 prevê os limites mínimos que cada ente deverá aplicar na manutenção do ensino:

> Art. 2012. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988).

A Lei nº 9.394/06 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) replicou *ipsis litteris* o texto constitucional em seu Art. 69, reforçando a estrutura do financiamento da educação na federação.

Em 1996, a Emenda constitucional nº 14/96 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que subvinculou 15% dos recursos provenientes dos seguintes impostos: ICMS, FPE, FPM, IPI Exportação e Lei Kandir, bem como dos recursos provenientes do Fundo de participação dos estados e municípios que passaram a ser destinadas unicamente para o financiamento do Ensino Fundamental.

O FUNDEF manteve os percentuais mínimos que cada ente da federação deve destinar à educação, contudo, ao prever que os recursos do Fundo "será distribuído entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental " (BRASIL, 1996) possibilita que os valores recebidos do FUNDEF fossem maior ou menor que os valores dos 15% dos impostos que os municípios destinaram para a constituição do Fundo, dependendo do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental de suas redes de ensino.

Com o fim do período de vigência do FUNDEF em 2006, O Congresso aprovou a Emenda Constitucional nº 53/06 que criou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB). Este Fundo ampliou o atendimento para toda a Educação Básica; aumentou para 20% a subvinculação dos recursos dos impostos para a composição do Fundo, incluiu mais três impostos a serem subvinculados (ITCMD, IPVA, ITR), melhorou a definição da participação da União. Contudo, manteve a lógica de distribuição dos recursos a partir do número de alunos matriculados nas redes mantidas pelos estes da federação. Isso significa dizer que cada aluno matriculado nas redes de ensino

interfere na definição do total de recursos que cada ente da federação recebe por ano do FUNDEB.

Diante deste cenário o presente texto analisa a estrutura do financiamento da educação de Portel-PA, a partir do seguinte questionamento: qual evolução da estrutura do financiamento da Educação do município de Portel-PA durante o período compreendido entre 2007 e 2015?

Metodologia

A análise da estrutura financeira do município de Portel-PA foi realizada tendo como pressuposto que o financiamento da educação brasileira, assim como a política educacional brasileira como um todo, mantém estreita relação com questões práticas teóricas e ideológicas próprios do modo de produção capitalista. Assim as os dados sobre o financiamento da educação de âmbito local foram analisadas de modo explicitar a realidade em sua totalidade, assumindo-se que os elementos que se apresentam na localidade fazem parte de um contexto maior na qual as políticas públicas educacionais são definidas.

A pesquisa se baseia unicamente em documentos coletados no Sistema pelo Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE), especificamente a partir dos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária – RREO, disponível na internet, no site do FNDE, o que caracteriza o trabalho como pesquisa documental.

A análise considerou o período compreendido entre 2007 e 2015, ou seja, nove anos de vigência do FUNDEB. Evidencia-se a evolução dos recursos destinados para a educação do município de Anajás a partir dos seguintes itens: 25% dos impostos considerando os impostos próprios e das transferências constitucionais; recursos repassados por meio de programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), incluindo as cotas do Salário-Educação e os recursos do FUNDEB.

Os dados foram deflacionados pelo aplicativo “Calculadora do Cidadão” do Banco Central do Brasil, disponível na internet. O índice utilizado foi o Índice Nacional de Preços ao Consumido (INPC) a preço de agosto de 2016. A deflação possibilitou análise da evolução dos valores das receitas destinadas à educação do município de Anajás.

Discussão dos dados

Para que fossem analisados como o financiamento vem se efetivando na educação básica do município de Portel-Pa, foram realizados levantamentos sobre o quantitativo de recursos financeiros referentes às receitas destinadas à educação municipal. Os dados foram obtidos no site do Sistema de Informações Sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE, disponível no site do FNDE.

Tabela 01**:** Receita Total do Financiamento da Educação do município de Portel-PA, em Reais (2007-2015)

Ano	Total Rec. Educação (A)	2007 = 100	25% Impostos (B)	2007 = 100	FNDE (C)	2007 = 100	FUNDEB (D)	2007 = 100	B/A %	C/A %	D/A %
2007	35.989.011	100,0	7.252.008	100,0	2.569.566	100,0	26.167.437	100,0	20,2	7,1	72,7
2008	40.819.385	113,4	8.146.693	112,3	3.344.181	130,1	29.328.511	112,1	20,0	8,2	71,8
2009	45.359.695	126,0	7.304.232	100,7	4.279.036	166,5	33.776.427	129,1	16,1	9,4	74,5
2010	52.068.753	144,7	8.810.514	121,5	4.938.580	192,2	38.319.659	146,4	16,9	9,5	73,6
2011	70.945.454	197,1	9.656.769	133,2	8.747.043	340,4	52.541.641	200,8	13,6	12,3	74,1
2012	75.364.349	209,4	9.816.111	135,4	8.922.780	347,2	56.625.458	216,4	13,0	11,8	75,1
2013	67.866.367	188,6	9.769.916	134,7	5.379.006	209,3	52.717.445	201,5	14,4	7,9	77,7
2014	79.280.387	220,3	9.541.336	131,6	10.807.116	420,6	58.931.934	225,2	12,0	13,6	74,3
2015	79.286.874	220,3	9.325.699	128,6	7.386.615	287,5	62.574.559	239,1	11,8	9,3	78,9

Fonte: SIOPE com valores corrigidos pelo INPC a preço de Agosto de 2016.

A tabela 01 revela que a receita total destinada à educação no município de Portel-PA passou de R$ 35.989.011 (trinta e cinco milhões, novecentos e oitenta e nove mil e onze reais) em 2007, para R$ 85.763.284 (oitenta e cinco milhões, setecentos e sessenta e três mil, duzentos e oitenta e quatro reais) em 2015, no qual apresenta um crescimento de 120,3%. Este crescimento é efeito do aumento das receitas dos 25% dos impostos destinados constitucionalmente para a educação, com o aumento nos fluxos de recurso do FNDE e, sobretudo, pelo crescimento de receitas transferidas de Fundos para a Educação (FUNDEF/FUNDEB).

As receitas dos 25% de impostos destinados à educação apresentou crescimento de 28,6%, passando de R$ 7.252.008 (sete milhões, duzentos e cinquenta e dois mil e oito reais) em 2007, para um total de R$ 9.325.699 (nove milhões, trezentos e vinte e cinco mil, seiscentos e noventa e nove reais) em 2015. No entanto, a participação desses recursos no total das receitas da educação apresentou um declínio, na qual passou de 20,2% em 2007, para 11,8% em 2015. Essa menor participação dos 25% dos impostos (próprios e transferidos) no total de receitas para a educação, decorreu principalmente do crescimento das receitas transferidas de Fundos, que se deu na ordem de 406,1%; portanto, superior ao crescimento de receitas de impostos no mesmo período.

As receitas transferidas pelo FNDE e a complementação do FUNDEB corresponderam juntas, em média, a 84,7% do total de recurso para a educação. Estes dados permitem constatar que o município de Portel se encontra entre aqueles que dependem financeiramente do repasse de outros entes federados para a oferta da educação pública.

Conclusão

Este trabalho analisou a estrutura do financiamento da Educação do Município de Portel-PA, destrinchando o peso dos recursos oriundos dos 25% de impostos que os municípios são obrigados a aplicar em educação, dos recursos repassados pelo FNDE e dos recursos recebidos do FUNDEF/FUNDEB, a partir de dados disponíveis no SIOPE considerando o período de 2007 a 2015.

Constata-se que o município de Portel-Pa contribui com uma fatia muito pequena perto do que recebe de outros entes da federação para a manutenção da educação no âmbito municipal uma vez que em média, 84,7% dos recursos destinado à educação são repassados por programas do FNDE e pelo FUNDEB, ou seja, constata-se que o município de Portel-PA se encontra entre aqueles que dependem financeiramente do repasse de outros entes federados para a oferta da educação pública.

A constatação acima causa preocupações, pois o FUNDEB só tem duração de 14 anos (2007-2020) e até o momento não se vislumbra nenhum outro arranjo de colaboração entre os entes da Federação para manter a educação deste município. Sem colaboração da União e do

Estado do Pará, o município de Portel não terá como arcar com as despesas de sua rede de ensino.

Mesmo com os recursos de outras esferas, percebe-se no cotidiano do município de Portel muitas dificuldades para oferecer uma educação de qualidade, pois muitos dos espaços oferecidos apresentam problemas, desde físicos até estruturais, na cidade encontramos escolas que no inverno suas salas de aula parecem muito mais com chuveiros, seus banheiros são inadequados, livros didáticos são insuficientes, equipamentos para informática são raros e dificilmente funcionam dentre outros problemas, o que revela que os recursos disponíveis não dão conta de da oferta de educação pública com qualidade

Referências

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Calculadora do cidadão**. Disponível em: https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/público/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores. Acesso em 20 ago. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out.1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. 20 ago. 2017.

_____. **Lei N.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre os recursos financeiros da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. 20 ago. 2017.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, 20 jun. 2007.

FNDE [FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO]. SIOPE [Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação]. **Relatório Resumido da Execução Orçamentária - RREO - Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal. Breves - Pará**. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioRREOMunicipal2006.do20 ago. 2017.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O CASO DOS MUNICÍPIOS PARAENSES

Laurimar de Matos Farias
UFPA
laurimatos72@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho analisa o financiamento da educação básica no Estado do Pará, considerando seu desdobramento para a melhoria da educação nos municípios com o advento do Plano de Ações Articuladas - PAR. Tal análise é parte integrante do Projeto Observatório da Educação sobre a Avaliação do PAR. Objetiva-se analisar como se evidencia, no PAR, o financiamento da educação para a efetivação da melhoria da educação básica, considerando o princípio do Regime de Colaboração. Para isso, realizamos análise documental e entrevistas, bem como revisão teórica sobre o financiamento. Os resultados apontam há uma centralização e hierarquização no que diz respeito ao regime de colaboração entre os entes que possibilita o controle e a subordinação das políticas educacionais pelo ente central (a União).

PALAVRAS-CHAVE: Regime de colaboração; Plano de Ações Articuladas; Financiamento da Educação.

Introdução:

A Constituição Federal de 1988 traz em seu escopo um princípio de governo que propõe de forma sistemática uma transformação substancial no aspecto das relações entre os entes que compõe a federação brasileira. Este princípio advoga em favor de uma relação política-administrativa, que em termos práticos e, em especial nas políticas de financiamento educacional, implica na efetivação do Regime de colaboração que garante, sobretudo, a autonomia e a parceria efetiva entre os entes federativos.

Nossa análise compreende que em muitos aspectos o financiamento da educação no país tem sido um caso emblemático e de difícil solução em curto prazo. A atuação dos entes federativos segue uma linha que se equipara, respeitadas, neste caso, as especificidades constitucionais deste financiamento (Inciso IX do art. 24 da Constituição Federal de 1988).

Esse entendimento é reforçado por Gutierres e Rolim (2016, p.153) quando ratificam que "essa situação decorre do desenvolvimento desigual dos estados e municípios e do desempenho da União em não garantir a redução das assimetrias por meio da transferência de recursos compatíveis com as necessidades locais".

O financiamento da Educação: aproximações conceituais

Embora tenhamos uma legislação que advoga em favor de maior descentralização administrativa e financeira das políticas sociais, fruto da agenda de exigências dos entes federativos regionais, destacando que essa proposta constitucional desse ordenamento jurídico, vai reduzir a parte que cabia a União, permitindo uma partilha maior na receita tributária para Estados e Municípios; temos, no entanto, uma prática contínua, deliberada pelo governo central, pós CF 1988, de manutenção da centralidade destas políticas nas estruturas do ente federal.

Partes significativas das políticas educacionais são deliberadas e proposta pela União, embora haja a defesa de que essas são políticas que determinam por maior descentralização e horizontalidade no discurso do Estado federal. Entretanto, a manutenção do poder decisório está alinhada aos interesses da força política e financeira nas mãos do ente central.

Assim, com vista a diminuir as ações governamentais em políticas públicas de cunho social, o Estado brasileiro, em reforma de seus aparatos administrativos, inicia um processo de transferências de responsabilidades aos demais membros federativos que vão assumir uma grande parcela de compromissos em nome de uma pseudodescentralização. E esta transferência de responsabilidade vai surtir um efeito cascata onde a responsabilidades não só ocorrerá "do nível federal para o estadual, mas também do federal para o municipal e do estadual para o municipal" uma espécie de municipalização de políticas (SILVA, 2014p. 91).

Nas últimas décadas, de forma marcante, podemos exemplificar as chamadas políticas de fundos para a educação, em que para este momento destacamos o Fundeb que é uma política de fundo que abarca, em especial, o financiamento da Educação Básica e delibera que a União faça as devidas complementações aos estes subnacionais todas as vezes que estes não alcançarem os valores mínimos por estudantes definidos anualmente para investimento na qualidade da educação pública. Para o Ministério da Educação o Fundeb se constitui em um fundo especial, com características contábeis e que está ligado aos estados e Distrito Federal (num total de vinte e sete fundos), os recursos deste fundo, compreende a soma de parte dos recursos que são provenientes dos "impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal" (MEC, 2014).

Para Pinto (2007) essa metodologia de repasses de recursos, considerando a capacidade de matricula dos entes federados, já que essa deve ser ofertada pelos entes regionais, foi positiva, pois

> [...] o FUNDEB com maior impacto altera esse critério no que se refere àquela parcela do tributo que compõe este fundo, já que a distribuição se dava, no caso do FUNDEF, pela proporção de alunos matriculados no ensino fundamental regular da respectiva rede e, no caso do FUNDEB, pela matrícula na educação básica. Em termos concretos, essa mudança de critério significa que os Municípios com maior receita de ICMS tendem a transferir recursos para aqueles de menor receita. Entendemos como positivo este efeito "Robin Hood" [...] (PINTO, 2007, p. 882).

Destarte, que sendo um fundo em vigor, o Fundeb¸ permite aos entes federativos o exercício da descentralização econômica, uma vez que os valores dos investimentos a serem repassados consistem na contabilidade do número de matriculas na Educação básica na rede de cada ente favorecido referente ao Censo Escolar do ano anterior. Nesse sentido, se consubstancia uma maior equalização de repasses, pois, os entes mais pobres receberão maior repasse do ente estadual e federal, embora não signifique novo recurso, mas determina a aplicação mínima de forma simétrica dos percentuais de investimento, por estudantes, a este nível de ensino.

O financiamento da educação básica: A realidade dos municípios paraenses

Do ponto de vista do financiamento da educação básica no país, a realidade implica o debate sobre o papel da União, bem como sobre a solidez da cooperação e colaboração entre os entes federados, de política de valorização dos profissionais de educação e de clareza nos referenciais de qualidade nos níveis e modalidades educacionais. (FRANÇA, 2014).

O regime de colaboração no financiamento e manutenção da educação básica, embora esteja no escopo jurídico da legislação do Estado nacional, ainda é incipiente, para que se defenda sua efetividade entre os membros federativos.

A efetivação deste regime colaborativo, especialmente sobre o financiamento, via política de fundo, é no mínimo uma tentativa de "obrigar – mais do que induzir – os estados e respectivos municípios a exercerem a cooperação na oferta do ensino público" (FERNANDES, 2009, p. 28). O princípio do regime de colaboração de um Estado federativo não se evidencia a obrigatoriedade, mas sim na assunção do papel, previamente definido, que cada ente federativo exerce nesta relação, considerando, sobretudo a condição financeira de cada um. E esse não é o caso brasileiro.

Embora se tenha o arcabouço jurídico que determina, entre outras coisas, a relação entre os entes federativos que garanta a autonomia como princípio primário da federação, o sistema político ignora, na prática, tal deliberação. A autonomia apresenta-se, no sistema administrativo como necessária e essencial, pois é a partir desta conquista de autogestão que se pode pensar efetivamente em um primado que se aparente com "descentralização" política.

Este princípio de gestão proposto na CF de 1988 sofrerá ajustes e adequações pela publicação da Ementa Constitucional 14/1996 (que modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 e instituiu o Fundef e Emenda Constitucional 56/2006 que instituiu o Fundeb.

Ao verificarmos este fundo vemos que o município de Belém justifica que os recursos advindos do Fundeb são destinados, exclusivamente, para compor a folha de pagamento de dos professores da rede. A PMB diz que: "para garantir salário dos docentes utiliza o dinheiro do Fundeb e ainda complementa com verbas próprias através do Fundo Municipal Para Educação – FME[4]".

O entrevistado, a seguir, que faz acompanhamento sistemático dos repasses do Fundeb, também afirma que os recursos do fundo são utilizados para garantir o pagamento dos profissionais da educação quando diz que:

> *Aqui eu faço um acompanhamento do FUNDEB, esse é o repasse anual desde 2005, quanto que foi passado, o que é repasse FUNDEB o que não é repasse. Eu tenho desde 2005, mas eu não consegui recuperar o mês a mês daqui. Isso aqui é um acompanhamento que eu faço dos repasses, ano a ano, 2007 até 2014, quanto foi repassado por ano [..] do FUNDEB pra cá, [...]. Isso pra eu fazer estimativa, ver o que tem, ver o que é e o que não é. Principalmente para pagar professor. Quando eu entrei aqui, na verdade, ele só pagava professor, mas o que acontecia, não tinha dinheiro para investimentos porque todo investimento ficava por conta do recurso do tesouro municipal e o tesouro municipal nunca tinha o suficiente para fazer o investimento, aí, então de certa forma eu obriguei o tesouro municipal a cobrir a folha e tirei uma parte do FUNDEB do investimento e a gente tem uma faixa de 10%, na verdade, do FUNDEB pra investimento* (PA_BEL_INF1*).*

Destacamos que os repasses do Fundeb para grande parte dos municípios brasileiros, não significa recursos novos. Esta afirmativa pode ser comprovada na literatura, pois

> Embora os fundos tragam quase nenhuma (FUNDEF) ou pouca (FUNDEB) receita nova para o conjunto nacional das redes estaduais e municipais da educação básica, muitos governos tiveram ou terão ganhos expressivos, porém muitos outros tiveram ou terão perdas significativas porque esta é a lógica desses fundos, baseada na redistribuição de acordo com o número de matrículas (DAVIES, 2012, p. 58).

[4] Informação disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/app/c2ms/v/index.php?id=1&conteudo=4261

Destacamos que a redistribuição desses recursos é feita de forma proporcional ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino da educação básica e considera, ainda, os repasses de 20% das receitas de impostos e as demais transferências estaduais, isto implica que municípios com maior poder de arrecadação terão menores repasses do que, de fato, vinculam ao fundo.

O entrevistado 01, que coordena o setor de planejamento e execução dos recursos federais, salientar esta perda significativa do município paraense com relação aos repasses do Fundeb e as suas vinculações. Para este:

> *A arrecadação é baixa, né, e esse ano (2014) a nossa perda do FUNDEB já se passaram de Quarenta milhões. Então, tá em quarenta e quatro milhões a nossa verba e vai chegar até o final do ano, mais de setenta e dois milhões* (PA_BEL_INF1).

Outro aspecto que pode ser considerado diz respeito aos repasses por meio do PDDE e do programa Mais Educação. Ao verificarmos estes repasses ao município de Cametá verifica-se que estes programas são fundamentais na implementação de ações de reforma estruturais e na prática pedagógica, pois

> *O Mais Educação traz recursos pra se trabalhar algumas ações. O PDDE continua e nele há recursos para se trabalhar e adquirir matérias diversos[...], realmente o PDE-escola contempla na sua diretriz uma parte para trabalhar a formação docente e pra adquirir equipamentos, trabalhar as questões pedagógicas na escola, na infraestrutura, mobiliar a escola daquilo que é necessário, pra climatizar enfim (*PA_CAM_INF3).

O mesmo entrevistado salienta a importância dos repasses federais por meio dos programas PDDE e PDE e a escassez dos recursos do município quando afirma que

> *Da Secretaria não teve. Você sabe que o PDDE, o PDE que veio era com que o diretor conseguia fazer algumas ações pra fazer a manutenção e a adequação da escola naquele momento (PA CAM INF3).*

Um dado que nos chama atenção nesta relação dos Municípios com a União diz respeito à dependência para a efetivação de ações necessárias ao desenvolvimento educacional, já que a União é a responsável pela definição de prioridades. O município de Castanhal, por exemplo, apresentava deficiências para construção de escolas com 12 salas de aulas, mas, naquele momento, o a União só priorizava o programa Proinfância, como se pode ver na assertiva a seguir:

> *[...] o governo federal disse que no momento a prioridade não é a construção de 12 salas e sim atender o Proinfância com construção de creches e quadras cobertas. E as ações do Proinfância estão acontecendo. (PA CAS INF1 RP).*

Este extrato assertivo demonstra que, neste caso, a autonomia dos municípios não é garantida. As decisões sobre as prioridades não são destes mais do governo federal.
Entretanto, embora sejam representativos os valores recebidos por meio dos programas do FNDE/MEC, isso não significa a tradução de um harmonioso princípio colaborativo, pois

> Essa modalidade de transferência de recursos também serve de fator de indução de políticas, uma vez que o financiamento é condicionado pelas prioridades definidas pelo MEC, induzindo, portanto, estados e municípios a implementação de políticas compatíveis com a concepção hegemônica nas ações do governo federal (CRUZ, 2009, p. 361).

Um dos fatores frágeis para a garantia de um regime colaborativo mais exitoso considerando os entes municipais, os chamados entes de terceiro grau, foi o financiamento da educação. Essa lacuna financeira dos entes municipais é a fragilidade central para a aceitação incondicional das proposições planificadas pelo centro.

Conclusões

É inegável que a partilha dos recursos de impostos, repasses e complementação da União, frutos das vinculações e subvinculações constitucionais, não garante a manutenção efetiva da educação básica de responsabilidade do ente municipal paraense em estudo, e isso, se dá pelo aumento de matriculas na rede pública municipal, especialmente na educação infantil e ensino fundamental. E como pode se ver os repasses, embora apresente um percentual de crescimento, ainda é pouco para a manutenção deste nível educacional.

Desvela-se que a União é o ente de maior poder aquisitivo, seu poder econômico lhe proporciona o controle na determinação de diretrizes que estabelecem, contrariamente ao principio federativo, a subordinação dos demais entes em uma clara definição hierárquica. Embora, caiba a este ente central o papel da condução e da formatação de políticas que ordene e estabeleça a participação de cada membro nas ações de colaboração nas políticas sociais, o que se observa é uma centralização e hierarquização das relações em nome do fortalecimento e do controle, cada vez maior, da política educacional sob seu comando.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, Senador Federal, 2008.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto federativo e financiamento da educação:** a função supletiva e redistributiva da União – O FNDE em destaque. Tese (doutorado)Programa de Pós graduação em educação. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2009.

DAVIES, Nicholas. **Financiamento da Educação Estatal no Brasil**: novos ou velhos desafios?Revista Educação On-line PUC-Rio nº 10, p. 31-63, 2012.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **O Fundeb como política pública de financiamentoda educação básica.** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 23-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 10/09/2016.

FRANÇA, Magna. **Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração**: os indicadores educacionais e financeiros. RBPAE - v. 30, n. 2, p. 417-433 mai./ago. 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A Política Recente de Fundos para o Financiamento da Educação e seus efeitos no Pacto Federativo**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007.

SILVA, Afrânio de Oliveira. **Federalismo, Descentralização e Política Social**: a política de assistência social nos Municípios fluminenses. Rio de Janeiro. UFRRJ, 2014. 249f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES NA REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DO MAGISTÉRIO ESTADUAL DO PARÁ NO PERÍODO DE 2007 A 2014

Denielson Moura Ferreira
Secretaria de Estado de Educação SEDUC/PA Brasil
E-mail: denielsonmoura5@hotmail.com;

Dalva Valente Guimarães Gutierres
UFPA/ Brasil
E-mail: dalva.valente@gmail.com

RESUMO:O objetivo é analisar o financiamento da educação básica e suas repercussões na remuneração dos docentes do magistério estadual do Pará, no período de 2007 a 2014. Para isso elegemos a seguinte questão norteadora: Quais as repercussões do financiamento na remuneração dos docentes do magistério estadual do Pará, no período de 2007 a 2014? As principais legislações utilizadas foram as Leis Estaduais nº 5.351/1986 e nº 7.442/2010. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a documental. Constatou-se que com o crescimento dos recursos financeiros na série histórica o governo do Estado dispôs de condições para pagar o piso salarial dos professores no ano de 2011, mas não o fez e que os anos posteriores têm sido de constantes lutas da por parte dos professores para que o governo cumpra a Lei do PSPN e por políticas de financiamento compatíveis com as necessidades da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Financiamento da educação - Valorização do magistério - Remuneração

Introdução

No âmbito das políticas educacionais o financiamento se destaca pelo fato de que, sem recursos financeiros não há como implementar políticas de valorização da educação, pois o financiamento consiste em "condições materiais e de recursos para a formulação, implantação e avaliação de políticas educacionais e dos problemas e das ações a elas relacionados" (GUTIERRES, 2010, p. 52).

Nessa perspectiva, este trabalho busca analisar as repercussões do financiamento da educação na remuneração dos docentes do magistério estadual do Pará no período de 2007 a 2014, a fim de conhecermos se a remuneração proposta pela Lei nº 5.351/1986 (Estatuto do Magistério), cuja vigência foi até 2010 e pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), promulgado pela Lei nº 7.442/2010, em vigor a partir de 2011 representam valorização aos professores.

Metodologia

Para analisarmos o financiamento da educação no Estado do Pará no período de 2007 a 2014, consideramos os recursos das receitas e das despesas do Estado, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE[34]- e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB - na composição da remuneração dos professores. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica defendida por Severino (2007) como aquela obtida "a partir do registro disponível em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc" (p. 122), e a documental, cujas fontes de coleta de dados são restritas a documentos (MARCONI E LAKATOS, 1990), sobre a legislação educacional no que se refere ao financiamento e aos elementos que compõem a remuneração dos docentes do magistério estadual do Pará.

Entre os documentos analisados estão a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), e a Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB). Foram consultados também os balanços anuais do Estado do Pará disponíveis no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), e nos relatórios anuais de Balanço Geral do Estado do Pará, disponíveis no *site* da Secretaria de Estado da Fazenda (SEFA). Os documentos utilizados para a análise da composição da remuneração foram as Leis estaduais nº 5.351/1986 e nº 7.442/2010.[5]

Resultados

No período de 2007 a 2014 a receita total de recursos do Estado do Pará cresceu em 17,7%, a receita própria em 84,8% e a relação entre as duas foi de 57%. Significa dizer que com o aumento da receita própria, o Pará aumentou sua capacidade de investimento em educação. Será que esse crescimento de recursos foi revestido em melhoria salarial dos professores?

A receita total da função educação no Pará foi de R$ 4.797.244.810 (quatro bilhões, setecentos e noventa e sete milhões, duzentos e quarenta e quatro mil e oitocentos e dez reais) em 2014, um crescimento de 74,6% no período analisado.

[3]Autarquia federal vinculada ao MEC, cujo objetivo é captar recursos financeiros para o desenvolvimento de programas destinados à educação, em especial à universalização do Ensino Fundamental (CRUZ, 2009, p. 201).

A receita total de impostos em 2007 foi de R$ 10.034.491.262 (dez bilhões, trinta e quatro milhões, quatrocentos e noventa e um mil e duzentos e sessenta e dois reais) e em 2014 passou para R$ 15.720.004.570 (quinze bilhões, setecentos e vinte milhões, quatro mil e quinhentos e setenta reais), um crescimento de aproximadamente 57% na série histórica.

A receita dos 25% dos impostos cresceu em 56% saindo de R$ 2.508.622.814 (dois bilhões, quinhentos e oito milhões, seiscentos e vinte e dois mil e oitocentos e quatorze reais) em 2007 para R$ 3.930.001.142 (três bilhões, novecentos e trinta milhões, um mil e cento e quarenta e dois reais) em 2014.

Quanto à soma das receitas das transferências pelo FNDE saltou de R$ 28.434.209 (vinte e oito milhões, quatrocentos e trinta e quatro mil e duzentos e nove reais) no ano de 2007 para R$ 111.189.722 (cento e onze milhões, cento e oitenta e nove mil e setecentos e vinte e dois reais) em 2014, um crescimento de 291%, muito superior ao do total da receita de impostos, que foi de 57%.

A complementação da União em relação à receita total da educação representou na série histórica, 106,0%. A soma das receitas dos recursos do FNDE e da complementação da União ao FUNDEB no ano de 2014 foi de 18% da receita total de recursos para a educação.

No que se refere às receitas de recursos do FUNDEB o aumento foi na ordem de 88%. É possível observarmos aumento também nos valores da complementação da União ao FUNDEB, que representou 52% na série histórica. O mesmo pode ser constatado em relação à receita total de recursos que sofreu aumento de 136% entre os anos de 2007 a 2014.

Em relação à aplicação dos recursos do FUNDEB, entre 2007 a 2014 o total de despesas cresceu em 115%. Desse total, os gastos com o pagamento dos profissionais do magistério foi superior ao mínimo de 60%, como determina o art. 22 da Lei do FUNDEB, no que se refere ao mínimo de 60% para pagamento dos profissionais do magistério.

Sob o argumento de que não havia recursos financeiros para pagar o piso dos professores no ano de 2011, considerando somente os recursos do FUNDEB, o governo estadual pagou apenas 30% da diferença do valor estabelecido para o piso naquele ano, de R$ 1.187,00 e do que já vinha sendo pago pelo Estado, no valor de R$ 1.093,20 (SINTEPP, 2011). Essa diferença correspondeu a apenas R$ 28,14. Vale lembrar que os recursos do FUNDEB não são os únicos a serem investidos na remuneração dos professores (ARAÚJO, 2011).

Em relação ao argumento do governo estadual, ao considerar o crescimento de fontes de outros recursos que constitucionalmente podem ser investidos em educação, estudos de Araújo (2011) indicam que o governo dispunha de recursos para o pagamento do piso, mas não o fez. Para pagar o valor estabelecido para o piso de 2012, no valor de R$ 1.451,84, o governo do Pará incorporou o abono do FUNDEB ao vencimento base dos professores.

No que se refere aos percentuais de progressão horizontal (por tempo de serviço), o Estatuto do Magistério estabeleceu que fosse de 5% por quinquênio. Ao completar 25 anos de efetivo serviço no magistério, além da gratificação equivalente a 5% do vencimento, o servidor recebia também gratificação correspondente a 10% do respectivo vencimento ou remuneração (PARÁ, 1986, art. 36). Na última referência da carreira, o servidor teria um acréscimo de 31,5%, independente de seu nível de formação/escolaridade. Com o PCCR, o percentual é de apenas 0,5%, o que faz com que ao avançar 10 das 12 referências e atingir 30 anos de carreira, horizontalmente o professor tem somente 5% de acréscimo em sua remuneração por tempo de serviço. Essa redução de percentuais significa considerável desvalorização salarial dos profissionais do magistério da rede estadual de ensino do Pará.

Para a progressão vertical (por titularidade), o percentual de 1,5% estabelecido pelo PCCR não representa valorização salarial.

No Estado do Pará, tanto o Estatuto do Magistério/1986 como o PCCR/2010, não tratam de mecanismos de reajuste e revisão dos vencimentos dos professores como propõe a Resolução 02/2009 – CNE, o que determina o reajuste salarial dos professores (dependendo da conveniência política do governo) é o piso salarial. Porém, o que tem acontecido no Pará, desde 2011, é o descumprimento da Lei nº 11.738/2008 (piso salarial) pelo governo estadual, pois o governo do Estado não integralizou o valor do piso dos anos de 2011 e 2015 e nem começou a pagar o de 2016 e de 2017 (SINTEPP, 2017). Isso caracteriza desvalorização salarial aos professores estaduais do Pará.

Considerações Finais

As análises desenvolvidas nos permitem considerar que no geral não há valorização salarial dos professores estaduais do Pará, por isso, é fundamental a organização e a luta dos mesmos pela garantia de mecanismos de fortalecimento e de valorização salarial e da profissão docentes.

Referências

ARAÚJO, **Luiz. Governo não precisa de ajuda federal.** Disponível em: http://rluizaraujoblogspot.br/2011_10_01_archive.html. Acessado em: 17/08/2017.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional -** Lei 9.394/1996 - Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

_____. Lei 11.494/2007, de 20 de Junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** - FUNDEB - Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
_____.Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentação.

BRELAZ, Walmir Moura. **PCCR dos Profissionais da Educação pública do Pará**: Lei nº 7.442. de 02 de Junho de 2010 - Comentado. Belém: 2010.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto Federativo e financiamento da Educação: a função supletiva e redistribuitiva da União -** o FNDE em destaque. São Paulo: USP, 2009. 434f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GUTIERRES, Dalva Valente G. **A municipalização do Ensino no município de Altamira/Pa e suas implicações para a democratização educacional**. Tese de doutorado em educação. UFRGS, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de dados**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

PARÁ. Lei nº 5.351, de 21 de Novembro de 1986. **Dispõe oEstatuto do Magistério Público do Estado do Pará.**

_____, Lei nº 7.442/2010, de 2 de Julho de 2010. **Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará.**

_____, Secretaria de Estado da Fazenda. **Balanço Geral do Estado do Pará – exercícios de 2007 a 2014.** Disponível em: www.sefa.pa.gov.br. Acessado em: 05/06/2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. - 23. ed. ver. e atual. - São Paulo: Cortez, 2007.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará. **Boletim de Greve. Informativo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará,** 2011.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O FUNDEB E O PSPN NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANANINDEUA, PARÁ (2009 A 2016)

Marilene da Silva Feijão Pereira
Universidade Federal do Pará – Brasil
marilenefeijão@gmail.com

Jose Mateus Rocha da Costa Ferreira
Universidade Federal do Pará – Brasil
mateussintepp@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica- FUNDEB e o Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN no contexto da pós reforma do estado brasileiro - no contexto do município de Ananindeua - PA a partir do que determina os documentos legais aprovados no contexto recente da política de fundos no Brasil com a intenção de identificar elementos indicadores de maior atratividade e remuneração condigna aos docentes. Trata-se de uma pesquisa documental, cuja abordagem é qualitativa. As análises indicam que embora a remuneração contemple elementos indicadores de valorização docente ainda não se percebe ganhos reais no conjunto da remuneração.

PALAVRAS-CHAVE: Valorização do Magistério; Educação Básica; Política de Fundos.

INTRODUÇÃO

Esse estudo socializa parte de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN/UFPA) e tem por objetivo verificar se o que foi aprovado na Lei nº. 2355 do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) de 2009 foi implementado no que se refere à remuneração dos professores em Ananindeua-PA. Trata da remuneração de professores no município de Ananindeua, por meio do PCCR dos Servidores do Magistério Público Municipal de Ananindeua-PA (PCCR/2009), Lei Municipal n. 2.355, de 16 de janeiro de 2009, com o intuito de analisar as políticas públicas educacionais voltadas para a valorização e financiamento da educação básica, após a década de 1990.

METODOLOGIA

É uma investigação quali-quantitativa, com natureza de estudo de caso. A abordagem se valeu da aplicação de pesquisa bibliográfica e análise documental, o interesse em realizar essa análise documental, na perspectiva de uma abordagem qualitativa, justifica-se pela possibilidade de compreender se o que está estabelecido na Lei 2355/2009 foi ou está

efetivamente implementado e de que forma está refletindo se na remuneração dos servidores do magistério público do município de Ananindeua - PA

Para construção deste estudo foram utilizados autores como: Scheibe (2010) e Carvalho (2012) que discutem a necessidade de valorização e aprimoramento da formação dos professores no Brasil, além de conceitos de políticas públicas.E os documentos analisados são: 1) Lei de nº 2.355 de 16 de janeiro de 2009, Lei complementar de nº 2.471, de 05 de janeiro de 2011, Lei complementar nº 2.473, de 05 de janeiro de 2011, Lei de nº 2661, de 25 de março de 2014.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Do período colonial até hoje, a história da educação brasileira tem sido marcada pelo descaso, tanto na sua oferta quanto nos mecanismos de financiamento por parte do Estado. Os anos de 1990 marcam o surgimento de algumas normatizações legais norteadoras da carreira docente, pois a partir da promulgação da Constituição Federal - CF de 1988, a sociedade brasileira passa a ter maior controle social e participação nos debates sobre o papel do Estado e as competências dos entes federados. É importante ressaltar a participação dos movimentos sociais para garantia de direitos que apontassem melhorias a classe trabalhadora. Desse modo, o amparo legal para a criação dos PCCRs no Brasil ganha força com a promulgação desta Constituição que prevê no Artigo 206.

A persistência para adequar ou criar os PCCRs do magistério público nos Estados, Municípios e no Distrito Federal tem sido alvo de discussões e debates por parte dos trabalhadores em educação. Embora seja uma exigência antiga - prevista no Artigo 206 da Constituição Federal e delineada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/96, que é específica da educação nacional em obediência ao mandamento constitucional do Art.22, XXIV- não havia regulamentação que exigisse o cumprimento da mesma. Esta lei ordinária voltada para as diretrizes da LDB acolhe como princípio do ensino, no art. 3º, VII a valorização do profissional da educação escolar. Além disso, e sob este princípio, a LDB dedicou todo o art. 67 para este fim e diz que: Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação por meio do PSPN esse pode ser considerado um avanço. Sendo assim, pelo menos na lei algo começará a mudar, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

Outro marco (legal foi o novo PNE 2014-2024) que apontava um prazo até 2016 para que todas as redes públicas de educação estabeleçam carreiras adequadas às diretrizes nacionais, garantindo o PSPN do magistério como vencimento inicial da categoria e que haja equiparação salarial desses profissionais com os demais trabalhadores com o mesmo nível de formação.Segundo afirma Lambertucci[6] (2015), estas disparidades são decorrentes da enorme diversidade de características das redes municipais e estaduais com ausência de diretrizes específicas para a construção dos planos. Após amplos debates organizados pela CNTE[7], pelo Congresso Nacional e outros, e com controvérsias entre algumas entidades (sindicatos, associações e outros movimentos organizados da sociedade civil), foi aprovada a Lei nº 11.738/2008 que estabelece o PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica e que em seu art. 6º obriga os estados e municípios a constituírem a elaboração ou adequação de seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009.

Outras legislações se destacam quanto à questão da valorização da carreira docente no Brasil por meio da criação ou revisão dos PCCRs, tais como: Lei nº96/99 de 31 de maio de 1999, Art. 169 da CF, Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996, especialmente Art. 9º parágrafos 1º, 2º e 3º, Lei nº 101/2000 (responsabilidade fiscal), Lei nº9131 de 25 de novembro de 1995 e as Resoluções nº 03/97 e nº 02/09, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixaram diretrizes nacionais para a implementação e ou reformulação de Planos de Cargos, Carreira e Remuneração do magistério público, sendo a primeira normatizada no âmbito do FUNDEF e a segunda inserida no contexto do FUNDEB e PSPN, também foram analisadas. Contudo, persiste a necessidade de estudos que explicitem maior compreensão sobre indicadores de valorização referentes à carreira e remuneração dos profissionais do magistério praticados no âmbito dos municípios.

Scheibe (2010) faz uma reflexão sobre a necessidade de valorização e aprimoramento da formação dos professores no Brasil. Ele explica que os dados do Censo Escolar de 2007 mostram apenas 68,4% dos professores que atuam na educação básica. Destes, 10% não

Antonio Roberto Lambertucci diretor da Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do MEC (Divap/Sase) http://revistaescolapublica.com.br/textos/43/uma-carreira-para-a-educacao-338984-1.asp

[7]Ver: https://cut.org.br/noticias/cnte-debate-com-o-mec-instalacao-de-mesa-de-negociacao-sobre-piso-salarial-5930/

possuem curso de licenciatura. Nas Ciências Exatas, o problema se agrava porque faltam professores para suprir a demanda.

Um dos problemas apontados por Scheibe (2010) no âmbito da política educacional no Brasil é inexistência de um Sistema Nacional de Educação - porque a autonomia dos entes federados, constitucionalmente definida, viabilizou o estabelecimento de sistemas em cada uma dessas esferas. Assim, há professores vinculados à esfera federal, estadual e municipal; professores rurais e urbanos; professores concursados e contratados; professores da rede pública e professores da rede particular; professores titulados e não titulados. Esse contexto origina planos de carreiras diferenciados e duplicação de jornada em carreiras diferentes. Por isso, "a inexistência de um *Sistema Nacional de Educação* no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a *profissão docente* se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada" (SCHEIBE, 2010, p.984).

Alguns avanços no aspecto financeiro já estão garantidos legalmente. A Lei n° 11.738/2008 estabeleceu um piso salarial para a categoria profissional e nacional com obrigatoriedade de reajustes anuais (SCHEIBE, 2010). Todavia, os entes federados ainda relutam em cumprir a lei, apoiando-se na lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000), argumentando que os reajustes no piso ultrapassam as metas de gastos estabelecidos pela referida lei. As dificuldades das esferas federativas em cumprir o piso nacional da educação, particularmente Estados e Municípios, encontram-se circunscritas nas desigualdades predominantes na estrutura do federalismo brasileiro, como ressalta Oliveira e Santana (2010, p.9).

Para tanto, resgatamos o processo de articulação e mobilização dos educadores com aprovação da Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), previsto em seu art. 67 a valorização dos profissionais da educação assegurados, nos termos dos Estatutos e dos PCCRs com PSPN, progressão funcional, período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho e condições adequadas do mesmo. No ano de 1996, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 14, que instituiu o FUNDEF e foi regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996. O Fundo garantiu uma subvinculação dos recursos constitucionalmente destinados à educação para o ensino fundamental. Ressaltamos que em seu art. 7º destina que

no mínimo 60% dos recursos seja para a remuneração dos Profissionais do magistério que atuavam no ensino fundamental público.

O FUNDEF foi substituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006, que criou o FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. Com essa Emenda foram mantidos os mesmos percentuais de subvinculação dos recursos em relação ao FUNDEF para a remuneração docente e atividades afins, porém, ampliou-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Ainda com base na LDBEN também destacamos o seu art. 40, que responsabiliza os estados, o Distrito Federal e os municípios pela implantação de Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a garantir sua remuneração condigna. Com base nos documentos citados percebe-se que há uma estrutura legal que possibilita o avanço para uma legislação específica do magistério no que tange a remuneração e jornada de trabalho.

No contexto das lutas desta categoria foi aprovada a Lei nº 11.738/2008 que estabelece o PSPN para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, bem como, jornada máxima de 40 horas semanais, percentual máximo de 2/3 do tempo da mesma, destinada para a interação com alunos, e 1/3 restante, será utilizado para desenvolver ações inerentes as demais necessidades do magistério, como: formação continuada, planejamento, pesquisa, elaboração de avaliações, dentre outros; denominado como hora atividade.

O FUNDEB também é um fundo contábil em cada unidade federada (UF), composto, na quase totalidade, por recursos dos próprios estados, Distrito Federal e municípios, constituído hoje de 20% dos impostos a seguir: FPE, FPM, ICMS, IPI-Exp, Desoneração de Exportações (Lei Complementar nº 87, de 1996), Imposto sobre transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), quota parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos Municípios, receitas da dívida ativa e de juros e multas, incidentes sobre as fontes acima relacionadas. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. O Estado do Pará se encaixa neste critério, bem como Ananindeua, desde a criação desta lei.

CONCLUSÃO

A remuneração do magistério da rede municipal de Ananindeua, embora contemple elementos indicadores de valorização docente, não estabelece regras relacionadas a melhores condições de trabalho e apesar da existência da lei do PSPN desses trabalhadores a mesma não é efetivamente cumprida e, portanto, ainda não é percebida pelos trabalhadores a efetivação dos direitos previstos no item da remuneração da referida lei. Um exemplo é que quando se define o reajuste do PSPN, o gestor municipal entende que os professores recebem para além do piso, com isso há dificuldade de reajuste salarial. O atendimento dessas demandas da categoria dos professores da rede municipal de ensino asseguradas por meio da legislação nacional no que se refere a política de remuneração, em que pese ainda não termos remuneração condigna, percebemos que precisa resgatar as perdas decorrentes dos anos observados entre 2009 a 2012.

Além de ainda não propiciar na jornada de trabalho a hora pedagógica com a garantia de progressão e percentual de aumentos estimuladores para atrair bons profissionais à carreira conferindo-os remuneração condigna, e isso ainda não está evidenciado no Município investigado no presente estudo. Dessa forma, o município cumpriu em parte a Lei 2355/2009, objeto deste estudo.

REFERÊNCIAS

ANANINDEUA. **Lei Nº 2355/2009**. Institui os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR da educação. Prefeitura Municipal de Ananindeua. Período de 11 a 14 de julho de 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Disponível em: http://www2.planalto.gov.br/presidencia/legislacao>. Acesso em: 21/06/17.

BRASIL. **Lei nº 11.494/2007**. Institui e Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: http://portal.mec.gov.br.Acesso em: 21/06/17.

BRASIL. **Lei nº 11.738/2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica, 2008.

CARVALHO, Isabel C. de Moura. **Educação Ambiental e formação do sujeito ecológico**.6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica**: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação.Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010 981. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso: 21/06/17.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL EM ALTAMIRA-PA: APONTAMENTOS INICIAIS

Raimundo Sousa
Universidade Federal do Pará – Brasil
rsousa@ufpa.br

RESUMO: Este resumo trata da gestão pública educacional do município de Altamira. A partir de referencial teórico e de documentos, o objetivo é apresentar breves análises sobre o processo de democratização da gestão da educação do município de Altamira, com foco em dois indicadores de gestão, o Conselho Municipal de Educação (CME) e o Plano Municipal de Educação (PME), no período de 2013 a 2016. O CME, reativado em 2010, constitui a depender do perfil e funcionamento como um promotor das discussões sobre a elaboração e implementação das políticas educacionais e deve estar em sintonia com o Plano Municipal de Educação elaborado em 2015, ambos devem conjugar-se para o fortalecimento e consolidação da democratização da gestão educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Democratização da Gestão. Plano Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação.

Introdução

A democratização da gestão educacional esteve na esteira da redemocratização do país, com objetivos de superar ranços de uma gestão autoritária e tecnicista herdados da ditadura militar. Somente em 1988 é que a gestão democrática foi instituída como princípio da educação nacional. No entanto, a democratização da gestão se acomodou no papel, as decisões importantes sobre os rumos da educação pública ainda persistem no âmbito do Poder Central e das secretarias executivas, evidenciando a difícil tarefa da formação democrática.

Como forma de democratizar o poder e por força constitucional foi apontada a necessidade de criação de Conselhos Municipais de Educação e Planos Municipais de Educação, importantes indicadores[8] que podem potencializar as mobilizações em torno de uma gestão democrática. Em Altamira, município paraense, o Conselho Municipal de Educação existe legalmente há mais de vinte anos, porém o Plano Municipal de Educação só passou a existir em 2015, por força da Lei 13005/2014 que determinou aos estados e municípios a criação/adequação dos planos de educação.

[8]Os indicadores surgem como auxiliadores nas tomadas de decisões, fundamentando as argumentações mediante o fornecimento das informações dos processos (Soligo, 2012)

Estre trabalho trata da gestão educacional em Altamira-PA e o objetivo é realizar as primeiras análises do processo de democratização da gestão educacional de Altamira, tendo como foco dois indicadores fundamentais, o Plano Municipal de Educação (PME) e o Conselho Municipal de Educação (CME), no período de 2013 a 2016.

1-Democracia e educação na sociedade capitalista: alguns apontamentos

A democracia possui diferentes sentidos, mas etimologicamente tem sua origem com o povo grego (não bárbaros, não escravos, não mulheres, mas homens livres) no governo de Clístenes e depois aperfeiçoada no governo de Péricles, na antiguidade clássica. O sentido original da palavra resulta da junção de duas palavras: demos ("povo") + kratos ("poder"), com o sentido de poder do povo[9]. Conforme Benevides (2007, p. 74) a democracia direta implica que "o povo, além de ser o titular legítimo do poder supremo, pode e deve exercê-lo diretamente"

Para Wood, o capitalismo é incompatível com a democracia,

> Não existe um capitalismo governado pelo poder popular, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências da maximização dos lucros não definam as condições mais básicas da vida (Wood, 2006, p. 8)

No Brasil esta questão colocada por Wood (2006) torna-se muito mais evidente em razão da pouca experiência democrática e a supremacia histórica de uma classe dominante que raramente teve, só quando de seu interesse, apreço à democracia. Um passado colonialista de exploração e dominação, ditaduras e golpes de estados que desestabilizaram o poder e as lutas pela democracia.

Paro (2001, p. 11) destaca a importância do processo educacional para a democracia. Para ele a educação constitui uma "mediação" para a apropriação (de conhecimentos, técnicas, valores, instrumentos) e deve ser necessariamente democrática para possibilitar condições para o exercício da cidadania. Portanto, o educar é importante, mas educar para democracia, e não a democracia do mercado.

[9] Na relação com a aristocracia o demos era o povo comum na democracia ateniense.

2- A democratização da gestão educacional no Brasil no contexto da crise política e econômica

O princípio da democratização da gestão é garantido na Constituição Federal e na LDB. No inciso V, artigo 206 da CF de 1988 destaca-se que o ensino será ministrado com base na "gestão democrática do ensino público na forma da Lei". Nos artigos 3º e 14 da LDB 9.394/1996 são exarados os princípios da gestão da educação, dentre os quais se destaca "VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino"

Esses dispositivos legais da LDB anunciavam a possibilidade de democratização da gestão. No entanto, a própria LDB aprovada em 1996 negou várias reinvindicações populares, como exemplo a democratização de toda educação brasileira e o financiamento da Educação Básica que ficou restrito ao Ensino Fundamental em detrimento do Ensino Médio, e da Educação Infantil.

Já no início do século XXI, após 8 anos de luta e resistência à política neoliberal instalada no país, grande expectativa da população foi gerada diante da eleição do primeiro brasileiro de origem social marginalizada a ocupar o mais alto posto da República. Porém, os governos petistas se forjaram na perspectiva da conciliação de classes, o que para Frigotto (2010) interferiu negativamente na construção das políticas sociais.

Com o governo golpista Michel Temer (2016-2018), mesmo com grandes mobilizações nacionais, para realização de medidas e reformas impopulares, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95/2016[10] que limitou os gastos públicos por vinte anos. Na área da educação, o quadro é mais nebuloso, como exemplo, o veto da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) no que tange ao financiamento da educação para o alcance das metas do PNE (G1, 2017).

Esta síntese do quadro político brasileiro torna a discussão da democratização da gestão da educação ainda mais necessário porque tem fortes rebatimentos no âmbito dos estados e dos municípios, uma vez que a União é a articuladora das políticas educacionais e as reformas impactam sobre as políticas locais. Destaca-se aqui o processo de democratização da gestão educacional de Altamira-PA nos anos de 2013 a 2016, período que tem início o

[10]Uma das primeiras análises sobre o projeto desta emenda foi realizada por Amaral (2016).

primeiro mandato de Domingos Juvenil, destacando nesta análise o Plano Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação que passou a funcionar em 2010.

A gestão educacional de Altamira, no período de 2013 a 2016, sob a perspectiva dos indicadores - Conselho Municipal de Educação e Plano Municipal de Educação, – se constitui num processo lento e gradual, com grandes obstáculos, especialmente a autonomia de seus membros e a participação popular, o que pode configurar fragilidades no que tange a democratização do poder.

3- PME e CME em Altamira[11]: indicadores da democratização da gestão

No que tange à gestão educacional, Sousa (2017, p. 232) analisou a democratização da gestão no período de 2007 a 2011 no que se refere ao Plano de Ações Articuladas (PAR) e detectou de forma geral que a adesão ao PAR "parece não ter conseguido avançar plenamente com sua democratização". Dizemos "parece" porque as forças opostas ao *status quo*, apesar de não dominantes com seus ideais de gestão democrática, estão vivas, fazem oposição e apresentam ganhos aqui e acolá". Para Dourado (2013, p. 97) a gestão democrática vai para além dos aspectos da prática educativa, ela implica em "processo de aprendizado" e de "luta política".É nesse aprendizado e de luta política que no contexto da gestão da educação ganha importância a mobilização em torno da construção e acompanhamento do Plano Municipal de Educação e das atividades do Conselho Municipal de Educação.

Por quase uma década o CME de Altamira foi desativado, passando a ter funcionamento somente em 2010, por decisão liminar. Sua atuação nos últimos anos foi relevante para a criação da Lei nº 3085/2012 do Sistema Municipal de Ensino e na condução do processo de autorização das escolas. O período de seu funcionamento tem maior tempo no Governo de Domingos Juvenil (2013-2016).

O bom funcionamento do Conselho Municipal de Educação implica principalmente em discutir com a sociedade as políticas do município, uma vez que desde 2013, o município rompeu a parceria com o Instituto Ayrton Senna e ficou na dependência do MEC e do Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Xingu (PDRSX) para implementar alguma política de educação. Desta direção, importa analisar e avaliar como a composição do

[11] Altamira está localizada às margens do Rio Xingu, na Rodovia Transamazônica (BR-230), no estado do Pará.

Conselho se comportou politicamente diante de uma nova gestão da educação em Altamira, especialmente no que tange as ações educacionais que incidiam diretamente sobre a educação infantil e o ensino fundamental e os recursos de Projetos do PDRSX destinados ações da SME.

No que se refere ao PME de Altamira, o mesmo foi elaborado no calor da exigência do Ministério da Educação, por força do dispositivo legal Lei 13005/2014. Em 2015 o Plano Municipal de Educação, sob a Lei nº 3207/2015 foi elaborado e traz em seu conteúdo – 13 metas - toda a política educacional do município para os próximos 10 anos, em consonância com as 20 metas do PNE, destacam-se 13 metas que versam sobre a gestão democrática. No artigo 4º, a referida Lei destaca: "O PME será monitorado e avaliado periodicamente pelas seguintes instâncias: I – Secretaria Municipal de Educação – SEMED; Conselho Municipal de Educação – CME; Fórum Municipal de Educação – FOMEA" além de serem estas instâncias responsáveis por análises e proposições para o alcance das metas estabelecidas no Plano.

O desenvolvimento deste indicador mobilizou a Secretaria Municipal de Educação, que com o apoio da Rede de Assistência Técnica formada pelo MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), criou o Fórum Municipal de Educação de Altamira (FOMEA) o que possibilitou a formação de equipe colaboradora local que atuou no processo de elaboração do PME. Desde 2015 o PME está em vigor.

Conclusões

A democratização da gestão é um processo lento e gradual. No caso da educação, a questão torna-se mais embaraçosa porque a construção de uma gestão democrática passa também pela implementação de uma educação democrática, o que requer ações e projetos para além dos estabelecidos na democracia representativa, na qual ainda prevalece forte concentração de poder.

Nos últimos trinta anos, pós-constituinte, o povo brasileiro ainda de forma tímida participa de processos de democratização da gestão, a criação de mecanismos de democratização do poder, das decisões ainda não estão consolidados e operam sob o controle do governo. No contexto da educação pública, um desses mecanismos é o Conselho

Municipal de Educação e também a construção e implementação do Plano Municipal de Educação.

Em Altamira estes indicadores, na aparência fenomênica, revelam lento processo de democratização da educação no período de 2013 a 2016. Importa ainda como parte da busca do "concreto pensado" a análise de documentos (leis, regimentos, relatórios, atas, etc.) e falas dos sujeitos (membros do conselho, equipe de elaboração do PME, etc) que fizeram e fazem parte da construção desse processo, para possibilitar a aproximação com a essência.

Referências

ALTAMIRA. Câmara Municipal. **Lei nº 3.207**, de 07 de outubro de 2015.

AMARAL, Nelson Cardoso. **PEC 241/55: a "morte" do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais.** Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70262/39677> Acesso em: 20 dez. 2016.

BENEVIDES, Maria Victória. Democracia Direta. In.: Instituto Cultiva Escola de Governo de São Paulo. **Dicionário da Gestão Democrática: conceitos para a ação política de cidadãos, militantes sociais e gestores participativos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 04 jul. 2017.

_____ **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2017.

DOURADO, Luiz Fernando. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Carapeto (Org.). **Gestão democrática de educação:** atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** Disponível em: <http:// www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

PARO, Vítor Henrique**. Escritos sobre Educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

SOLIGO, Valdeci. **Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais.** Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/279163825_Indicadores_conceito_e_complexidade_do_mensurar_em_estudos_de_fenomenos_sociais> Acesso em: 15 jul. 2017.

SOUSA, R. **Gestão Educacional e o Planejamento das Ações Governamentais**. 1ª ed. Jundiaí:SP, PacoEditorial, 2017. FIORI, José Luis. **O vôo da Coruja:** para reler o desenvolvimentobrasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003.

WOOD, E.M. **Democracia contra o Capitalismo**. Tradução de Paulo Sérgio Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES NA FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA DE BELÉM-PA

Danielle Cristina de Brito Mendes
Universidade Federal do Pará – Brasil
dany.britto@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar os elementos que constituem a remuneração dos professores da FUNBOSQUE, com vistas a avaliar se ela se efetiva em fator de valorização destes profissionais. A metodologia utilizada foi aproximações com o materialismo histórico dialético. Dividimos a discussão em três partes: contextualização da remuneração do magistério no Brasil; histórico e processo de constituição da FUNBOSQUE; e análise dos elementos que constituem a remuneração de seus professores. Concluímos que, ainda que leis federais, estaduais e municipais determinem a instituição de piso salarial e valorização docente, os professores da FUNBOSQUE ainda não fazem jus a estes direitos, sendo necessária a adequação do município de Belém para garanti-los.

PALAVRAS-CHAVE: Remuneração de Professores; Valorização Docente; FUNBOSQUE.

I. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar os elementos que constituem a remuneração dos professores da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (FUNBOSQUE) de Belém-PA, com vistas a avaliar se a remuneração se configura como fator de valorização dos professores desta Fundação.

Ainda que, ao longo da história da docência no Brasil, muitos dispositivos legais tenham tratado acerca de elementos de valorização docente, ela foi consolidada como princípio sob o qual o ensino deve ser ministrado somente a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que determina no seu artigo 206, inciso V, a valorização dos profissionais do ensino com piso salarial nacional.

Com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, foi estabelecido que da receita de impostos que viriam a compor o referido Fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, 60% desta receita seriam assegurados pelos Estados, Distrito Federal e municípios, para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público (BRASIL, 1996, art. 7). O Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/01 (PNE/2001), estabelecia que a valorização do magistério só poderia ser alcançada mediante uma política global de

magistério, a qual implicaria, simultaneamente, (i) a formação profissional inicial; (ii) as condições de trabalho, salário e carreira; e (iii) a formação continuada.

A lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), determina no seu artigo 22, que "pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública". A referida Lei estabelecia ainda um piso salarial profissional nacional (PSPN) para o magistério e em seu Artigo 41 determinava que "o poder público deverá fixar, em Lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica" (BRASIL, 2007).

A Lei nº 13.005/2014, que regulamentou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 determina em sua meta 17 que deveria se valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de forma a equiparar o seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o ano final de vigência do PNE.

Segundo Gatti e Barreto (2009), ocorre o descumprimento por parte de Estados e municípios no que se refere aos mecanismos legais de valorização docente, pelo fato do Brasil ser um país federativo, com distribuição de responsabilidades entre três instâncias – União, Estados e municípios – que possuem suas respectivas autonomias. A posição desvalorizada dos profissionais do magistério no conjunto das profissões, não constitui um fenômeno específico do Brasil. No entendimento de Cunha (2009) existe uma crise mundial da profissão docente, pois os modelos capitalistas de desenvolvimento não privilegiam, via de regra, algumas das essencialidades humanas, dentre elas, a da função social do educador, e quando, e se o fazem, é sob a ótica econômica em detrimento dos valores e aspirações que deveriam ser também levados em conta (CUNHA, 2009, p. 148).

II. METODOLOGIA

A metodologia escolhida para fundamentar a análise foi aproximações com o materialismo histórico dialético, caracterizado pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história (PIRES, 1997). Usamos como fonte de dados para

nossa análise leis e decretos do município de Belém, bem como contracheques dos professores da FUNBOSQUE.

III. DISCUSSÃO DOS DADOS

FUNBOSQUE: breve histórico e seu processo de criação e constituição

A FUNBOSQUE surgiu a partir de reivindicações da comunidade da ilha de Caratateua, representada, no início dos anos de 1990, pelo Conselho de Representantes da Ilha de Caratateua (CONSILHA), que defendeu e lutou pela ideia de uma escola voltada para a educação ambiental na Ilha. Segundo Reis (2009), esta ideia foi encampada por José Mariano Klautau Araújo, sociólogo, professor da Universidade Federal do Pará, morador da ilha e um dos idealizadores do projeto da escola, juntamente com o CONSILHA. O projeto foi encaminhado à Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA), contudo não foi aceito, em seguida, foi enviado à prefeitura de Belém, na gestão do Partido da Frente Liberal (PFL), que acolheu a ideia e, no ano de 1995, a Escola Bosque foi inaugurada na gestão do prefeito Hélio da Mota Gueiros. A FUNBOSQUE foi instituída pela Lei n° 7.747, de 02 de janeiro de 1995, foi concebida para ser referência, na América Latina, de instituição promotora de educação ambiental, capaz de mudar as concepções de meio ambiente e educação no município de Belém (BELÉM, 1995).

A FUNBOSQUE funciona atualmente durante os turnos diurno e noturno, ofertando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem como missão desenvolver educação, pesquisa e extensão, socializando conhecimentos a fim de contribuir para formação de indivíduos com visão sistêmica dos aspectos socioeconômicos e ambientais.

Valorização do magistério na FUNBOSQUE: remuneração docente em análise

No início de suas atividades, a FUNBOSQUE tinha os seguintes critérios para ocupação do cargo de professor, em acordo com o que estabelecia a Lei Delegada nº 3, de 28 de dezembro de 1995, em seu artigo 2º que os cargos do magistério da Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira poderiam ser preenchidos, a critérios da Presidência, pelos aprovados nos concursos públicos realizados pela Prefeitura Municipal de Belém, no ano de 1995. Com isso, a prerrogativa de selecionar os professores que trabalhariam na

FUNBOSQUE seria da presidência da instituição, e os selecionados seriam do quadro de professores concursados da Secretaria Municipal de Educação SEMEC), escolhidos, segundo Reis (2009), com base em alguns requisitos principais, dentre eles que o futuro professor da instituição tivesse elaboração teórica própria, que lhe possibilitasse escrever textos acadêmicos; que produzisse material didático e projeto próprio, a fim de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, fazendo, assim, o diferencial do professor desta instituição (p. 52). A dinâmica de escolha dos professores, dentre aqueles que compunham o quadro de professores concursados da SEMEC, só mudou com a realização de dois concursos públicos para a FUNBOSQUE. O primeiro aconteceu em 2008, e ofertou 104 vagas de professor em regime de trabalho de 180 horas mensais com remuneração inicial de R$ 2.464,07[12]. O segundo foi realizado em 2012, e ofertou 21 vagas de professor, em regime de trabalho de 240 horas mensais com remuneração inicial de R$ 4.179,84[13].

Desde sua concepção, na gestão de Hélio Gueiros, a FUNBOSQUE tinha a intenção de atrair os melhores profissionais para lecionar na instituição, haja vista que a pretensão era de que se ofertasse educação baseada em ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, como um dos idealizadores deste projeto de escola, Demo (1996) argumentava que este profissional deveria ganhar "sensivelmente mais que a média municipal, para se poderem atrair os melhores e privilegiar o mérito acadêmico" (p. 23). Assim, foi pensado um atrativo a ser incorporado na remuneração dos professores que trabalhariam na FUNBOSQUE, uma gratificação de 80% calculada em cima do vencimento-base, chamada de "gratificação Escola Bosque", que diferenciaria a remuneração final destes professores em relação aos demais trabalhadores docentes da rede municipal de ensino de Belém.

Para melhor compreensão acerca da remuneração dos professores da FUNBOSQUE, na Tabela 01, abaixo ilustrada, estão organizados os dados referentes aos elementos que a compõem no período correspondente à série histórica de 2012 a 2016:

Tabela 01: Remuneração* do professor da FUNBOSQUE (2012-2016)

Ano	Vencimento-Base	Adicional Escolaridade (100%)	Regência de Classe (20%)	Gratificação Escola Bosque	Abono	Abono Complementar	Total
2012	1.617,20	1.617,20	323,44	1.293,76	18,81	-	4.870,41
2013	1.762,80	1.762,80	352,56	1.410,24	18,81	-	5.307,21
2014	1.882,40	1.882,40	376,48	1.505,92	18,81	-	5.666,01

[12] Valor nominal.
[13] Valor nominal.

2015	2.070,64	2.070,64	414,13	1.656,51	18,81	-	6.230,73
2016	2.174,17	2.174,17	434,83	1.739,34	18,81	131,69	6.673,01

Fonte: Contracheques dos professores da FUNBOSQUE
*Valores nominais para uma jornada de 240 horas/mês.

Pela análise dos dados da Tabela 01, podemos afirmar que a remuneração do professor da FUNBOSQUE apresentou crescimento no período analisado. Porém, o vencimento-base sempre esteve abaixo do valor estipulado como PSPN para professores da Educação Básica.

Em 2012, o valor do PSPN foi de R$ 1.451,00 para uma jornada de trabalho de 200 horas/mês e o vencimento-base do professor da FUNBOSQUE para 240 horas/mês foi de R$ 1.617,20, o que acarretou em perda de 7,1% na remuneração final do professor da FUNBOSQUE, considerando-se o valor correto do piso para estes professores, que seria de R$ 1.741,20. Em 2013, o valor estipulado como PSPN foi de R$ 1.567,00 para uma jornada de trabalho de 200 horas/mês e o vencimento-base do professor da FUNBOSQUE para 240 horas/mês foi de R$ 1.762,80, o que significou perda de 6,2% na remuneração final do professor da FUNBOSQUE, considerando-se o valor correto do piso para estes professores, que seria de R$ 1.880,40.

Em 2014, o valor do PSPN era de R$ 1.697,00 considerando-se uma jornada de trabalho de 40 horas semanais e 200 horas mensais, o que garantiria o valor de R$ 2.036,40 para os professores da FUNBOSQUE com jornada de trabalho de 240 horas mensais. Esta diferença equivale à diferença de 7,6% para menos na remuneração do professor somente no ano de 2014. Em 2015, o valor estipulado como PSPN foi de R$ 1.917,78 para jornada de 200 horas mensais, o que equivaleria a R$ 2.301,34 de remuneração para uma jornada de 240 horas mensais. Esta diferença equivale a 10,1% para menos na remuneração dos professores da FUNBOSQUE em 2015.

Em 2016, o valor do PSPN foi de R$ 2.135,00, para jornada de 200 horas mensais, o que para jornada de 240 horas mensais garantiria remuneração de R$ 2.562,00. O não pagamento do PSPN em 2016 acarretou perda da ordem de 15,2% na remuneração dos docentes da FUNBOSQUE. Aliado a isso, observamos pelos dados da Tabela 01 que um novo elemento passou a compor a remuneração do professor em 2016, o Abono Complementar, criado para garantir o repasse reajuste do salário mínimo à remuneração do professor. Contudo, como este benefício foi concedido na forma de abono, não compondo o vencimento-base do professor, não incide sobre as demais gratificações, o que acarretou em perda de 3,6% na remuneração final do

professor em 2016. O Abono Complementar foi definido por meio do Decreto nº 85.655 de 02 de maio de 2016, que determinou em seu artigo 4º que no exercício de 2016, ficaria suspensa a possibilidade de ajustes de percentual, valor, índice ou quantidade, que altere o valor de vantagens e gratificações de qualquer natureza e resulte em aumento de despesas com pessoal e encargos sociais, exceto quando autorizado pelo Chefe do Executivo Municipal havendo melhora do quadro econômico.

IV. CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, analisamos a atual configuração da política de valorização do magistério do município de Belém-Pará direcionada aos professores da FUNBOSQUE, com base na problematização da remuneração destes docentes.

Avaliamos que, apesar da remuneração destes professores ter um diferencial significativo em relação a dos demais professores da rede municipal de ensino de Belém, proporcionada em grande parte pela gratificação Escola Bosque de 80%, os elementos que compõem a remuneração dos docentes da FUNBOSQUE não garantem valorização de fato. Isto porque, os professores da FUNBOSQUE vêm sofrendo com o desrespeito e descumprimento por parte da Prefeitura de Belém do pagamento do valor do PSPN. Outro fator que colabora para a desvalorização da remuneração dos professores da FUNBOSQUE é o fato do elemento diferenciador de sua remuneração, a gratificação de 80%, ser um elemento transitório, que pode ser facilmente retirado, haja vista ser uma gratificação. Portanto, não se trata de uma remuneração que se destaca como exemplo de valorização do magistério.

Concluímos que, ainda que leis federais, estaduais e municipais determinem a instituição de piso salarial e PCCR, os professores da FUNBOSQUE ainda não fazem jus a estes direitos, sendo necessária a adequação do município de Belém para garanti-los.

V. REFERÊNCIAS

BELÉM, Prefeitura Municipal de. **Lei n° 7.528, de 5 de agosto de 1991 – Estatuto do Magistério.** Disponível em: 153 http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/form_leis_2.php. Último acesso em: setembro de 2016

_____. Prefeitura Municipal. **Lei Delegada nº 3 de 28 de dezembro de 1995**. Disponível em https://leismunicipais.com.br/a/pa/b/belem/lei-delegada/1995/1/3/lei-delegada-n-3-1995-

introduz-mudancas-na-lei-delegada-n-002-de-10-de-outubro-de-1995-e-da-outras-providencias. Último acesso em: setembro de 2016.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei 7.747, de 02 de Janeiro de 1995.** Autoriza o poder Executivo a criar o centro de referência em educação ambiental — Escola Bosque professor Eidorfe Moreira, na ilha de Caratateua, distrito de Outeiro, município de Belém e dá outras providências.

_____. Lei nº 7.673 de 21 de dezembro de 1993. Dispõe Sobre o Sistema de Promoção do Grupo Magistério da Secretaria Municipal de Educação.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei 7.502 de 20 de dezembro de 1990** – Dispõe sobre o Estatuto do Funcionário Público de Belém. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/form_leis_2.php. Último acesso em: setembro de 2016.

_____. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 85.655 de 02 de maio de 2016**. Estabelece medidas de contenção e redução de despesas e limitação de empenho no âmbito do Poder Executivo, e dá outras providências.

Belém: PMB/SEMEC, 1996. (Série Planejamento, n. 4).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: maio 2016.

_____. **Lei n° 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60 do ADCT, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: maio 2009.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html Último acesso em 11/01/2017. Acesso em janeiro/2017.

CUNHA, Célio da. **Magistério: diretrizes de valorização e impasses.** Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração. Brasília, v. 14, n. 21, p. 145-154, out. 2009.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento sustentável:** sobre o enfoque integrado do desenvolvimento. Caminhos da Educação. (Série Planejamento, n. 4). Belém: PMB/SEMEC, 1996.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

PIRES, M. F. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** UNESP: 1997.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **Gestão, trabalho e adoecimento docente:** caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGED/ICED/UFPA, Belém, 2009.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

UM ESTUDO DA CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ

José Mateus Rocha da Costa Ferreira
Mestrando em Educação
Universidade Federal do Pará – Brasil
mateussintepp@gmail.com

Marilene da Silva Feijão Pereira
Universidade Federal do Pará – Brasil
marilenefeijao@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar a Carreira e a Remuneração dos professores lotados no Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME da rede estadual de ensino do Pará, com o intuito de compreender, o impacto da gratificação de 180% sobre o vencimento base na sua remuneção. Para o alcance dos objetivos foram utilizados como metodologia a pesquisa bibliográfica, análise documental e a pesquisa de campo. As análises conclusivas proporcionam vantagem remunerativa para os professores lotados no SOME, estes apresentam remuneração acima das dos professores lotados no ensino regular. Contudo, não pode ser considerado como uma política de valorização, uma vez que, esses recursos são destinados para despesas de deslocamento, alimentação e até hospedagem.

PALAVRAS-CHAVE: Carreira, Remuneração e Valorização do Magistério.

INTRODUÇÃO

O texto socializa parte de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN/UFPA). Objetivo desse estudo é refletir sobre a Carreira e a Remuneração dos professores lotados no Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME da rede estadual de ensino do Pará no contexto de compreender, o impacto da gratificação de 180% sobre o vencimento base na sua remuneção. Trata da remuneração dos professores do SOME da rede estadual de ensino público do Pará

O Estado do Pará possui uma área territorial de 1.247.955,381Km², o equivalente a 32,4% do total da Região Norte e 14,6% do espaço brasileiro, com população estimada está em torno de 8.272.724 de habitantes distribuídos em 144 municípios (IBGE 2016). O Sistema de Organização Modular de Ensino-SOME, é à forma que governo do estado do Pará ao longo de décadas vem ofertando o ensino médio em localidades distantes da zona urbana de seus municípios, de acordo com a Lei nº 7.806/2014 em seu Art. 2º e Parágrafo Único. Hoje, é o principal acesso da população de 462 localidades concluírem o ensino médio, sem ter que se

deslocar de sua localidade domiciliar. Na sua maioria, esses espaços onde oferta-se o ensino médio encontra-se em comunidades ribeirinhas, área rural, comunidades quilombolas e área indígenas. Para melhor ilustrarmos apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 01: Critérios de implementação do SOME

Lei nº 7.806/2014
Art. 5º O Ensino Modular deverá ser implantado nos municípios quando: I - não existir escola pública estadual que oferte os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio; II - existir escola pública municipal de ensino fundamental com espaço físico disponível e capacidade de expansão; III - existir comprovada demanda nas localidades do município, quando não existir escolas estaduais, para criação de turmas com, no máximo, quarenta alunos; IV - houver comprovada necessidade e solicitação da comunidade a ser beneficiada, que será analisada pela URE e convalidada pela Coordenação Estadual do SOME.

Fonte: Lei nº 7.442/2010/ Quadro elaborado pelo autor

METODOLOGIA

A proposta de estudo, se deu pela aproximação teórica ao **método Materialista Histórico-Dialético- MHD**, que para Freitas (1995) quando se concebe que a produção de conhecimento científico parte da noção de categoria, em que o homem pode compreender a natureza a partir das categorias, que constituem o concreto pensado. O estudo buscou a compreensão de como vem sendo processado historicamente a Carreira e Remuneração dos professores que atuam no SOME Médio do Pará. Os procedimentos da coleta foram realizados por Pesquisa Documental que, segundo Gil (2008) é compreendido como a pesquisa que se vale de materiais que não receberam um tratamento analítico, ou que ainda, podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A fonte são os seguintes documentos: Contracheques dos professores lotados no SOME, Constituição Federal de 1988, o Estatuto do Magistério Lei 5.351/86, Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública do Pará- Lei 7.442, de 02 de julho de 2010, a Lei nº 7.643/2012, Lei nº 7.806/2014, Lei nº 8.030/2014 e demais Leis que regulamentam os Planos de Carreira a nível nacional. Também foram realizados entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos dos espaços de aulas.

DISCUSSÃO DOS DADOS

- Estrutura dos Cargos

Na Lei nº 7.442/2010 em seu Art. 5º estabelece o Cargo de Professor, constituído por 5 Classes de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 01: Estrutura dos Cargos na Lei nº 7.442/2010

Lei nº 7.442/2010		
Cargo	**Classe**	**Formação/Titulação**
Professor	**Especial**	Formação de nível médio na modalidade normal.
	I	Formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena.
	II	Formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de pós-graduação obtida em curso de especialização em Educação com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas.
	III	Formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de mestrado na área da educação.
	IV	Formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de doutorado na área da educação.

Fonte: Lei nº 7.442/2010/ Quadro elaborado pelo autor.

O cargo de Professor, Classe Especial que corresponde à formação de magistério em nível médio na modalidade normal, será extinto na medida em que os professores se aposentam.

. **1.2- Ingresso na Carreira**

O PCCR/2010 em seu art. 8º estabelece que o ingresso para o cargo de Professor na carreira do magistério Público deverá ser obrigatoriamente, sempre na Classe I, Nível A, mediante aprovação em concurso público de provas, ou de provas e títulos, prejudicando os professores com Pós Graduação, uma vez que só poderão progredir após o seu estágio probatório e efetivação (3 anos). Bem como permite a realização de concursos públicos apenas pela realização de provas.

1.3- Critérios de Progressão na Carreira

São dois tipos de progressão: a horizontal e a vertical. No que se refere à progressão horizontal, consiste na evolução na carreira de um Nível para outro, fazendo jus ao percentual de 0,5%, a cada três (3) anos em doze níveis (de A a L). Para melhor entendimento apresentamos o quadro 2:

Quadro 2: Evolução Horizontal na Carreira na Lei nº 7.442/2010

Lei 7.442/2010

Art. 6º As classes de que trata o art. 5º desdobram-se em doze Níveis, definidos de"A" a "L", cuja evolução funcional dar-se-á mediante critérios de avaliação de desempenho e participação em programas de desenvolvimento profissional. **Art. 9º** O desenvolvimento na carreira ocorrerá mediante: I – o atendimento das condições estabelecidas no plano de qualificação profissional; II – aprovação na avaliação de desempenho funcional. **Art. 10.** A avaliação de desempenho do profissional do magistério e do sistema de ensino, que leve em conta entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base no princípio da amplitude. **Art. 11.** Os procedimentos para execução da avaliação de desempenho funcional serão objeto de regulamentaçãopor parte do Poder Executivo, por lei específica assegurando-se ao servidor a recorribilidade das decisões. **Art. 14** A progressão funcional horizontal dar-se-á de forma alternada, ora automática, ora mediante a avaliação de desempenho a cada interstício de três anos. §1º. A primeira progressão na carreira dar-se-á de forma automática mediante a aprovação no estágio probatório. §2º. Caso a disponibilidade orçamentária e financeira limite o número de progressões horizontais, o Estado ficará obrigado a efetivá-las em até um ano a contar da data em que o servidor tenha adquirido o direito, lhe sendo resguardado os pagamentos retroativos a data em que tenha satisfeito os requisitos para obtê-la. §3º. Caso a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, não proceda a avaliação de desempenho, o servidor progredirá automaticamente para o próximo nível na carreira, sem prejuízo das progressões futuras.

Fonte: Lei nº 7.442/2010/ Quadro elaborado pelo autor.

A diferença remuneratória entre as classes de acordo com a comprovação de escolaridade é de 1,5% calculado sobre o vencimento do professor. O quadro 3 apresenta os critérios de progressão vertical do PCCR.

Quadro 4: Evolução Vertical na Carreirana Lei nº 7.442/2010

Lei nº 7.442/2010
A progressão funcional vertical para a Classe II ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação *lato sensu*, Especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação; A progressão para a Classe III ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado, na área da educação; A progressão para a Classe IV ocorrerá mediante a obtenção do título de pós-graduação*stricto sensu*, Doutorado, na área da Educação; **(Art. 15, Incisos I, II e III).** Parágrafo único: Será mantido o mesmo nível em que estiver situado o servidor, por ocasião de sua progressão para outra Classe, conforme tratada neste artigo. **Art. 16** - Caso a disponibilidade orçamentária limite o número de vagas à progressão vertical, serão observados os seguintes critérios: I - produção acadêmica; II - produção bibliográfica; III - atuação em missões institucionais; IV - participação em eventos científicos; V - participação em programas de formação e/ou qualificação profissional relacionados à educação. **Art. 18** - O servidor que ocupar dois cargos do Quadro Permanente do Magistério, nos termos das disposições constitucionais que tratam do acúmulo remunerado de cargos públicos, poderá utilizar a mesma titulação para fins de progressão vertical em ambos os cargos.

Fonte: Lei nº 7.442/2010/ Quadro elaborado pelo autor.

1.4- Jornada de Trabalho

Atualmente é regido pela Lei nº 8.030/2014 que estabelece jornadas parciais de 20 ou 30 horas semanais, e, integral de 40 horas, sendo destinados, 25% da mesma para hora atividade. Este percentual deverá ser elevado em no mínimo 1/3 até julho de 2018. É permitido ao professor, a ampliação de aulas docentes mediante aulas suplementares, que correspondem à extrapolação da jornada de trabalho para atender exclusivamente a regência de classe na educação básica nas escolas públicas da rede estadual de ensino e não poderão ultrapassar um limite máximo semanal de 44 horas em efetiva regência de classe (PARÁ, Lei nº 8.030/2014).

1.5 - Composição da Remuneração

Para melhor ilustrar a composição das gratificações apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 4: Evolução Vertical na Carreira

Lei nº 7.442/2010/ Lei nº 7.643/2012
Art. 31 A gratificação de titularidade será calculada sobre o vencimento base à razão de 30% para Doutor; 20% para Mestre; e 10% para Especialista em Educação. **Art. 32** A gratificação de magistério será devida ao servidor ocupante do cargo de Professor, que se encontrar em regência de classe, e corresponderá a 10% do vencimento. Parágrafo único: A gratificação de que trata o caput deste artigo será paga no percentual de 50%, para o Professor de educação especial. **Art. 1º O *caput* do art. 30 da Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010**, passa a vigorar com a seguinteredação: **"Art. 30**. O professor que exercer suas atividades no Sistema de Organização Modular de Ensino -SOME, fará jus a gratificação no valor correspondente a 180% (cento e oitenta por cento) sobre ovencimento-base, repercutindo sobre a parcela salarial referente a férias e ao décimo terceirosalário."

Fonte: Lei nº 7.442/2010/ Quadro elaborado pelo autor.

Quadro 5: Comparativo Remuneratório entre SOME X Ensino Regular em inicio de carreira.

PROFESSORE LOTADO NO SOME			**PROFESSOR LOTADO NO ENSINO REGULAR**		
-Vencimento Base	40h	1.927,62	-Vencimento Base	40h	1.927,62
- Aulas Suplementares	10h	578,29	- Aulas Suplementares	10h	578,29
- Gratificação Magistério	10%	250,59	- Gratificação Magistério	10%	250,59
- Grat. de Escolaridade	80%	2.004,45	- Grat. de Escolaridade	80%	2.004,45
- Gratificação SOME	180%	3.469,72	----------	---------	----------
Total	8.230,67		Total	4.760,95	

Fonte: Lei nº 7.442/2010 e Lei nº 7.643/20012. Quadro elaborado pelo autor.

A remuneração dos professores da rede estadual de ensino é complementada pelo Regime Jurídico Único do Estado do Pará Lei nº 5.810/1994, que asseguram a gratificação de 80% de escolaridade para todos os professores que possui formação de nível superior, além da

gratificação de 5% automática a cada três anos por tempo de serviço, incidindo esta, em toda a base remunerativa dos professores.

2- Conclusão

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da rede estadual de ensino do Pará, ao estabelecer uma gratificação de 180% no vencimento base aos professores lotados no SOME, proporciona uma vantagem remunerativa, bem acima dos professores lotados no ensino regular. Contudo não pode ser considerado como uma política de valorização, uma vez que, esses recursos são destinados para despesas de deslocamento, alimentação e até hospedagem em alguns casos, pois os professores lecionam em trânsito, ou seja, fora de sua cidade domiciliar e de seus familiares em locais distantes de centro urbano. Também quando esses professores necessitam tirar licenças legais, não fazem jus à referida gratificação.

3- Referenciais

ANTUNES, Ricardo. As Novas Formas de Acumulação de Capital e As Novas Formas Contemporânea de Estranhamento (Alienação). CADERNO CRH, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <*http://www.planalto.gov.br*>. Acesso em: 26/08/2016.

BRASIL. **LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <*http://www.planalto.gov.br*>. Acesso em: 26/08/2016.

CHANLAT, J.F. Quais carreiras e para qual sociedade - I? Revista de Administração de Empresas. São Paulo. v. 35. n. 6. nov./dez. 1995. p. 68 -75.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
PARÁ. Lei Estadual nº 5.810, de 24 de Janeiro de 1994 - **Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis do Estado do Pará.**

_____. Lei 7.442, de 2 de Julho de 2010. **Prova o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR dos Profissionais da Educação Pública do Pará.**

_____. Lei 7.643, de 12 de julho de 2012. **Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do**

Estado do Pará e na Lei nº 7.047, de 19 de outubro de 2007, que dispõe sobre a criação de cargos de provimento efetivo do Quadro de Pessoal.

_____. Lei nº 8.030, de 21 de Julho de2014. **Dispõe sobre a jornada de trabalho e as aulas suplementares dos professores da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Pará.**

_____. Lei 7.806, de 29 de abril de 2014. **Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME.**

GT2 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO

Coordenação: Profa. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A AVALIAÇÃO EXTERNA DA APRENDIZAGEM E SUA INFLUÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS:AS SUBJETIVIDADES EM JOGO

Sirlane de Jesus Damasceno Ramos
PPGEDUC/UFPA/BRASIL[14]
sirlanny.ramos@gmail.com

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo
PPGEDUC/UFPA/BRASIL[15]
falabelo@ufpa.br

Daniela Santos Furtado
PPGEDUC/UFPABRASIL[16]

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar como o sistema de avaliação externa da aprendizagem vem influenciando a organização das escolas brasileiras, a fim de compreender como a subjetividade do educando está sendo pensada nesse processo, se estão sendo pensadas. Parte-se da problemática de que as instituições de ensino público fundamentadas nos pressupostos do sistema de avaliação centram-se no alcance de metas e, desta forma, realizam um ensino técnico, voltado para testes constantes, similares aos das questões padronizadas contidas nos exames avaliativos, sendo nesse contexto, a subjetividade é esquecida, quando deveria ser considerada como primordial. Como procedimento metodológico foi adotado a pesquisa bibliográfica. Logo, as análises possibilitaram pensar a escola como responsável por propiciar uma prática de ensino que rompa com as exigências do sistema, e assim, reconheça os alunos enquanto sujeitos subjetivos.

PALAVRAS-CHAVE: subjetividade; educação; avaliação externa da aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As reflexões desenvolvidas neste texto têm o objetivo de analisar alguns fatores que dizem respeito ao sistema de avaliação externa da aprendizagem. Assim, buscou-se compreender como eles vêm influenciando a organização das escolas brasileiras, no que diz respeito à estrutura da gestão e às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. A partir desses fatores, buscou-se perceber como a subjetividade do educando está sendo pensada nesse contexto, se estão sendo pensadas.

[14] Autora, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins- Cametá/UFPA – Turma 2017.
[15] Coautor, doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor do PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário de Cametá/UFPA. Orientador de trabalhos na Graduação e Pós-Graduação.
[16] Coautora, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins- Cametá/UFPA – Turma 2017.

Assim, o principal objetivo desta pesquisa está em compreender como o sistema de avaliação externo vem influenciando na organização das escolas, refletindo sobre como a subjetividade do educando está sendo pensada nesse processo, se estão sendo pensadas. Busca-se com esta discussão ampliar o tema em discussão e ressaltar a escola como responsável por propiciar uma prática de ensino que rompa com as exigências do sistema, e assim, reconheça seus alunos enquanto sujeitos subjetivos. Uma vez que as avaliações em larga escala que permeiam a educação brasileira influenciam diretamente no desenvolvimento da estrutura da gestão escolar, assim como no trabalho do professorado.

Dessa forma, há uma organização do trabalho pedagógico no intuito de desenvolver práticas empenhadas na excelência dos resultados, criando-se, então, estratégias pedagógicas para estimular os alunos a desenvolverem habilidades técnicas, preparando-os para as avaliações que ocorrem ao longo do ano letivo, como forma de controle do sistema.

Portanto, nessa concepção há um desprezo das subjetividades daqueles que sentam nas carteiras das escolas todos dias, assim como do contexto histórico do qual fazem parte, além da história que carregam. O conhecimento é colocado aos educandos de maneira mecânica, fragmentada e distante da realidade deles, não os atingindo significativamente como deveria. Isso por que não está voltado para sua individualidade, para o formá-lo enquanto consciente e emancipado, crítico e atuante, mas para atender aos anseios do sistema de produção, que espera homens eficientes, aptos a desenvolverem um trabalho produtivo, com vistas para o crescimento econômico do país.

METODOLOGIA

É importante ressaltar que para a realização deste trabalho foi adotado como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Haja vista que a pesquisa bibliográfica é uma fase muito importante no desenvolvimento de pesquisas científicas, a qual perpassa por todo o processo da pesquisa. Segundo Amaral (2007, p.01), “é imprescindível, portanto, antes de todo e qualquer trabalho científico fazer uma pesquisa bibliográfica exaustiva sobre o tema em questão e não começar pela coleta de dados e depois fazer a revisão da literatura”.

As análises bibliográficas possibilitaram uma compreensão mais ampla de como o sistema de avaliação externa vem sendo estruturado e concebido ao longo do tempo. Desta

forma, as análises sobre o tema partiram de leituras de obras de autores como Frigotto, Libâneo e Paulo Freire e outros assim como documentos oficiais elaborados pelo sistema de educação e análises de artigos encontrados em repositórios.

DISCUSSÃO DOS DADOS

As avaliações em larga escala, que permeiam a educação brasileira, influenciam diretamente no desenvolvimento da estrutura da gestão escolar assim como no trabalho do professor, o qual se organiza no intuito de desenvolver uma prática pedagógica empenhada na excelência dos resultados, analisados e exibidos pelo Ideb.

Segundo Frigotto (2010), a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduz-se a uma questão meramente técnica, ligada a uma tecnologia educacional cuja sua função primeira é ajustar requisitos educacionais aos pré-requisitos exigidos para uma ocupação de mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação.

As escolas, então, realizam práticas pensando, especificamente, em desenvolver nos educandos habilidades e desempenhos que são analisados nas avaliações nacionais. Os alunos, desta forma, recebem um ensino técnico, voltado para testes constantes, similares aos das questões padronizadas contidas nos exames, possibilitando aos estudantes uma aprendizagem mecânica que os leva a uma compreensão superficial do conhecimento, deixando de lado os sentidos e significados que carregam consigo.

Paulo Freire (1987), ao falar da realidade como algo parado, estático, alheio as experiências do educando, considera que o educador neste contexto aparece como superior, dotado de conhecimentos incontestáveis, cuja sua missão é encher os educandos de conteúdo, narrados por ele. Conteúdos estes que são retirados de maneira fragmentada da realidade, de sua totalidade e, portanto, de sua significação. As palavras nesse tipo de atuação se esvaziam da dimensão coerente que deveria ter e se transformam em palavras ocas, alienadas e alienantes, sendo mais som do que significado.

Desta maneira, os conteúdos, além de serem vazios de significados, constituem-se distante da realidade sociocultural do educando, sendo considerados por eles como algo externo, desinteressante, mas que devem ser memorizados temporariamente para que possa alcançar a aprovação e prosseguir os estudos. Em razão disso, Libâneo (2016) é enfático ao

afirmar que as escolas precisam promover mudanças, mas respeitando os significados, valores, atitudes e as práticas das pessoas.

Paulo Freire (1987) reitera que uma prática que não respeita a identidade cultural do educando, os conduz a memorização mecânica dos conteúdos narrados pelo educador; e mais ainda que a narração os transforma em vasilhas, um tipo de recipiente que quanto amais se enche melhor será. Assim, a educação torna-se um ato de depositar. E, além disso, acrescenta que quanto mais se lhes impõe passividade, tanto mais ingenuidade, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, a realidade paralisada nos depósitos recebidos.

Todos esses fatores contribuem para pensar que os alunos que "habitam" as salas de aulas - enquanto seres subjetivos, que tem particularidades, anseios, e desejos distintos, que os diferencia um dos outros - estão sendo esquecidos e considerados como homogêneos. São formados para agirem como uma máquina de engrenagem do sistema de produção capitalista; desprende-se o sujeito de sua humanização, isto é, de sua própria existência. Nesse sentido, as relações humanas são vistas como uma "coisa" (objeto), que dão vida ao processo de alienação.

O indivíduo então passa reproduzir comportamentos, emoções e pensamentos que satisfazem a vontade de outros homens que pertencem a outra classe, que não é a sua. Sendo diminuído a uma condição semelhante à de um simples objeto, uma mercadoria que gira em torno do fluxo do mercado. Como diz Mészáros (2005, p. 25): "No reino do capital, a educação é ela mesma uma mercadoria".

A escola, enquanto espaço de formação social do cidadão numa perspectiva crítica e emancipadora, precisa estar ciente da importância de seu papel de educar para a vida, de libertar e emancipar o indivíduo. Para isso é preciso que a educação rompa com o laço capitalista, transformando-se no sentido de cumprir sua função social, como diz Mészáros (2005), "[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais historicamente importantes funções de mudança".

É importante ressaltar que a escola precisa compreender que uma prática pensada na coletividade - dissociada da realidade do aluno e de suas especificidades, pautada na superficialidade da grafia, ignorando as várias subjetividades que adentram as salas de aula - tendem a prejudicar a formação do indivíduo enquanto emancipado, consciente de seus atos e

da realidade que o circunda; contribuindo para uma formação de indivíduos desprovidos de autonomia, de criticidade, alienados de sua própria realidade e portando, incapazes de refletir e transformar seu meio social.

CONCLUSÕES

A avaliação externa em larga escala é uma realidade das escolas brasileiras, as quais a partir desse sistema organiza todo o trabalho pedagógico para se destacar entre as escolas e assim mostrar que competências e habilidades estão sendas adquiridas. Por consequência disso, o sistema de avaliação externa da aprendizagem constitui-se como um importante instrumento de regulação e controle, tanto dos gastos quantos dos retornos, dentro do que se espera. Se houvesse, de fato, uma preocupação com a qualidade da educação, essa avaliação consideraria os alunos enquanto suas subjetividades. E não como objetos que podem ser medidos, quantificados.

Sob essa ótica a educação torna-se num dos meios mais poderosos para produzir consciências alienadas perante a realidade. Pois, ao estar pautada nas condições imposta pelo capital, tende a negar ao sujeito condições de se desenvolver de forma ampla, consciente da realidade contraditória e conflituosa a qual pertence, não sendo capaz de agir sobre ela, de contribuir para sua transformação social, de lutar a favor de sua classe e contra a dominação que a burguesia exerce sobre ele. Dessa forma, a educação perde sua função social e seu verdadeiro sentido: de formar o sujeito em sua totalidade, crítico, reflexivo e atuante em todos os âmbitos sociais nos quais se encontra inserido.

Portanto, a escola precisa assumir sua verdadeira função enquanto mediadora entre a criança e o mundo e assim, romper com as exigências do sistema, além de propiciar uma prática de ensino transformadora que mobilize e que dê resultados positivos para o desenvolvimento dos sujeitos enquanto subjetivos, que pensam e agem na sociedade onde vivem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Fortaleza: NEAPI, 2017. Disponível em:<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf> Acesso 06.06.17

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf. > Acesso em 06.06.17

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa. 5ª. ed., 2006.

MÉZAROS, I. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

A CARREIRA DO MAGISTÉRIO NA REDE MUNICIPAL DE CASTANHAL-PA: AVANÇOS, PERMANÊNCIAS E RETROCESSOS ENTRE OS PLANOS DE CARREIRA[17]

Adriely Cordeiro Lima[18]
UFPA

RESUMO: O estudo analisa os Planos de Carreira do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Castanhal-PA, Lei n. 003/1999 e Lei n. 026/2012, com o intuito de verificar avanços, permanências e retrocessos da carreira do magistério no município de Castanhal-PA instituídos pelas Resoluções CNE/CEB nº 3/1997 e 2/2009. Utilizou-se a pesquisa documental e na análise comparativa consideraram-se os eixos: estrutura dos cargos, forma de ingresso, formas e critérios de progressão/evolução na carreira, formação/qualificação profissional na carreira, composição da jornada de trabalho e composição da remuneração. Os PCCR's obedeceram às respectivas Resoluções CNE/CEB e estabelecem critérios de movimentação carreira e composição da remuneração com o intuito de valorizar o professor e melhorar a qualidade do ensino no sistema municipal. Com isso, espera-se contribuir com a discussão referente à valorização da carreira do professor do município de Castanhal-PA.

PALAVRAS-CHAVE: Carreira do Magistério; Planos de Carreira; Resoluções CNE/CEB.

Introdução

O município de Castanhal-PA, situado na Região Nordeste do Estado do Pará e na Mesorregião Metropolitana de Belém, tornou-se munícipio em 1932, pelo Decreto Estadual n. 600, de 28/01/1932 (IBGE, Censo 2010). Não obstante ao contexto histórico de reivindicações sindicais e de legalidade das temáticas da educação brasileira, implementa o primeiro Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Rede Municipal de Ensino em 1999 com a Lei Municipal n. 003, de 04/02/1999, mediante as recomendações da Resolução CNE/CEB n. 03, de 08/10/1997, homologada pelo Parecer CEB n. 10, de 03/09/1997.

Posteriormente, ao acompanhar as mudanças na legislação brasileira, implanta um novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração em Castanhal, Lei Municipal n. 026, de 10/05/2012, trazendo a reformulação das diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CEB n. 02, de 28/05/2009, a qual foi homologada pelo Parecer CEB n. 09, de 02/04/2009.

A partir desses dois Planos de Carreira para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica que deveriam observar as Diretrizes fixadas pelas referidas Resoluções

[17] O estudo trata-se de parte da pesquisa que vem sendo desenvolvida pelo GEFIN.
[18] Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, na Linha de Políticas Públicas Educacionais. Bolsista CAPES. E-mail: adrielykolly@gmail.com

CNE/CEB, tem-se como objetivo deste trabalho a identificação dos avanços, das permanências e dos retrocessos na carreira do magistério entre as Leis n. 003/1999 e n. 026/2012 da rede municipal de ensino de Castanhal-PA implementadas mediante o que prescrevem as diretrizes nacionais fixadas pelas Resoluções CNE/CEB n. 03/1997 e 02/2009. Como metodologia, utilizou-se a análise documental das legislações nacionais e municipais.

A Carreira do Magistério nos Planos de Carreira do professor da rede municipal de ensino de Castanhal-PA: Avanços, Permanências e Retrocessos.

O PCCR/1999 dos Profissionais do magistério de rede pública de ensino do Município de Castanhal tem por finalidade viabilizar a integração dos interesses dos profissionais da educação e do sistema municipal de ensino, com seus princípios baseados: no aprimoramento da qualificação; na remuneração condigna; na progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho; no período reservado aos estudos; no ingresso na carreira por concurso público de provas e títulos; e nas condições adequadas de trabalho.

No que tange o PCCR/2012 dos Profissionais do magistério de rede pública de ensino do Município de Castanhal, este busca o aperfeiçoamento dos profissionais por meio da remuneração condigna, melhoria no desempenho e melhoria na qualidade do serviço prestado, e tem suas garantias, objetivos e princípios baseados: no reconhecimento da importância da carreira dos profissionais; na formação continuada; na promoção da educação para o exercício da cidadania; na liberdade da educação dentro dos ideais para a cidadania; na organização da gestão democrática por meio de eleições diretas; na valorização do desempenho, da qualidade e do conhecimento do profissional; no avanço na carreira mediante a progressão nas classes; na participação da comunidade escolar no Projeto Político Pedagógico (PPP); e no período reservado ao professor junto ao estimulo para o aperfeiçoamento.

Ingresso na carreira

A forma de ingresso na carreira do magistério da rede municipal de ensino de Castanhal-PA é assegurada por meio de concurso público, o PCCR/1999 considera como formação mínima de ingresso o nível médio na modalidade normal e habilitação específica para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Enquanto que a formação

mínima prevista no PCCR/2012 é a licenciatura em nível superior, atendendo aos requisitos para o cargo pretendido.

Contudo, o PCCR/2012 não explicita a garantia de acesso por meio de concurso público "de provas e títulos" tal como prevê a Constituição Federal de 1988, diferente do PCCR/1999 que o estabelece como um dos princípios básicos. Porém, ressalta-se que o PCCR/2012 menciona no Art. 12º que "o concurso público poderá ser realizado por especialidade conforme dispuser o respectivo edital, **respeitando a legislação vigente**" (CASTANHAL, 2012, p. 5, grifos nossos), indicando a possibilidade de incluir estes requisitos para seleção.

Estrutura dos cargos e Amplitude da Carreira

O grupo do magistério da rede municipal de ensino é formado por trabalhadores em educação na função docência e suporte pedagógico. Mas neste trabalho foi focalizado na função docência, a qual é representada tanto no PCCR/1999 quanto no PCCR/2012 pelo cargo de Professor, cujo ingresso se desdobra em oito níveis de evolução na carreira definidos pelas letras de "A" a "H", conforme o tempo e a evolução na carreira:

Tabela 1: Castanhal: Estrutura do cargo de Professor e Amplitude da Carreira

Cargo		A	B	C	D	E	F	G	H
PCCR/2012	**Professor**	5	10	15	20	25	30	35	+ de 35
PCCR/1999	**GOM-PEB I, II E III**	5	10	15	20	25	30	35	+ de 35

Fonte: Lei n. 003/1999 e Lei n. 026/2012.

De acordo com o PCCR/1999, a carreira do magistério em Castanhal possuía 3 cargos de professor da educação básica para atuar nos diferentes níveis de ensino e amplitude de até 40 anos de para se chegar à última classe. A amplitude se repete no PCCR/2012, porém com cargo único de professor e torna a estrutura da carreira compatível com a Resolução CNE/CEB nº 2/2009 que recomenda estabelecer carreira única. No entanto, ambas não favorecem as professoras para chegar ao topo da carreira previsto, pois elas podem se aposentar aos 25 anos de tempo de serviço.

Evolução na carreira

Para a evolução na carreira do magistério, tanto o PCCR/1999 quanto o PCCR/2012 estabelecem a movimentação horizontal com interstício de 5 anos de efetivo exercício e têm como base: o desempenho no trabalho e a qualificação profissional por cursos e exames. O

PCCR/1999 considera a movimentação vertical somente por meio de concurso público de provas e títulos, enquanto o PCCR/2012 por possuir cargo único não apresentam evolução na carreira pela obtenção de títulos (progressão vertical), mas prevê gratificações por cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

Os dois PCCR's apresentam a diferença remuneratória entre as classes consecutivas (A a H) de 5% para cada interstício avaliatório de 5 anos de efetivo exercício em mesmo cargo. De acordo com o PCCR/2012, a movimentação associa-se aos critérios de avaliação de desempenho[19] e a participação em programas de desenvolvimento para a carreira (Art.10, §1º), enquanto PCCR/1999 tem como base "o desempenho no trabalho, a qualificação profissional através de cursos e exames periódicos de aferição de conhecimentos na área curricular em que o profissional do magistério exerce suas atividades" (Art. 276, p. 41).

Composição da jornada

O PCCR/1999 estabelece a composição da jornada para os docentes de 125 horas mensais e fixa o percentual de 20% dessa jornada para a hora-atividade, e em parágrafo único define como possibilidade de atendimento as necessidades eventuais de ensino a ampliação da jornada de trabalho docente para até 200 horas mensais "ou ainda designar o servidor para laborar em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva" (CASTANHAL, 1999, p. 42).

Por sua vez, o PCCR/2012 define a jornada do professor de 20 a 40 horas semanais, distribuídos em hora-aula e hora-atividade, de modo que esta última será definida de acordo com a proposta pedagógica da unidade de ensino. Este plano de carreira fixa percentual de 20% da jornada para hora-atividade a partir de 2013 e 30% a partir de 2014. O PCCR/2012 ressalta que caso não seja cumprido o número mínimo de hora-aula em uma unidade de ensino ou em um turno, a jornada será completada em outra unidade ou turno e na impossibilidade desse procedimento, a unidade de ensino disponibilizará atividades complementares de natureza pedagógica.

Incentivo à formação

[19] Na concepção prevista no PCCR/2012 a avaliação de desempenho baseia-se nos seguintes princípios: participação democrática, universalidade, objetividade e transparências e faz parte de outros princípios básicos para a Rede Municipal de Ensino que supõem: "a) A formulação das políticas educacionais; b) A aplicação delas pelas redes de ensino; c) O desempenho dos profissionais do magistério; d) A estrutura escolar; e) As condições sócio-educativas dos educandos; f) Os resultados educacionais da escola" (Art. 17, p. 6-7).

O PCCR/1999 prevê que a realização de "programas de capacitação, especialização, aperfeiçoamento e atualização do profissional do Magistério serão planejados, organizados e executados de forma integrada e sistemática pela Secretaria Municipal de Educação" (p. 42), com a possibilidade de execução pelos "Órgãos Setoriais do Sistema Municipal de Ensino ou ainda, delegada a entidades públicas ou privada na área de Educação, mediante convênios ou contratos, observadas as normas pertinentes à matéria" (p. 43), com o fornecimento de diplomas e certificados dos cursos, além da utilização do orçamento municipal.

O PCCR/2012 também prevê a realização de Programas de formação com finalidades específicas para cada grupo de servidor, definidas mediante o levantamento prévio das necessidades e ocorrerão "seja pelo processo de qualificação da Secretaria ou pela solicitação dos servidores, de modo a tratar com preferência a integração, atualização e aperfeiçoamento deste profissional (...) para inseri-lo na estrutura de organização municipal" (Art. 21). No caso dos professores, são previstos: Programa de Integração à Administração Pública, Programa de Capacitação, Programa de Desenvolvimento e Programa de Aperfeiçoamento.

Entretanto, ao que se refere à licença do professor para o aprimoramento profissional em nível de mestrado ou doutorado, esta não é mencionada no PCCR/1999, já no PCCR/2012 é concedida desde queo curso pretendido seja compatível com a função do cargo exercido pelo servidor e sua respectiva habilitação.

Composição da remuneração

Em Castanhal o PCCR/1999 apresenta a jornada trabalho de 125 horas mensais que correspondem ao vencimento de $168,00 para o GOM-PEB I-101, $210,00 para o GOM-PEB II-102, $232,00 para o GOM-PEB III-103. Já no PCCR/2012[20] a jornada de trabalho de 20 horas semanais correspondente a 100 horas mensais ao cargo de professor fixa-se o vencimento de R$742,07. Os dois planos de carreira referencie-se à classe A, com diferença de 5%, a cada classe (A a H):

Tabela 2: Castanhal: Vencimento dos cargos do magistério nos PCCR/1999 e PCCR/2012

	A	B	C	D	E	F	G	H

[20] A Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 passa a ser aplicada somente no PCCR/2012 e considerando que o valor do PSPN para o ano de 2012 foi de R$1.415,00 para uma jornada de 40 horas para professores com o ensino médio magistério, o vencimento do professor de Castanhal com nível superior apresenta 2,2% de diferença a mais, proporcionais às 20horas semanais.

GOM-PEB I-101 (PCCR/1999)	168,00	176,40	184,80	193,20	201,60	210,00	218,40	226,80
GOM-PEB II-102 (PCCR/1999)	210,00	220,50	231,50	241.50	252,00	262,50	273,00	283,50
GOM-PEB III-103 (PCCR/1999)	232,00	243,60	255,20	266,80	278,40	290,00	301,60	313,20
Professor (PCCR/2012)	742,07	779,17	818,13	859,04	901,99	947,09	994,44	1.044,17

Fonte: PCCR's de Castanhal (elaborado pela autora).

Além do vencimento são previstas como vantagens nos planos de carreira de Castanhal-PA: a) adicional por tempo de serviço (5% do vencimento a cada 5 anos); b) gratificações: por deslocamento para a área rural (20%), regência de classe (20%), nível superior (80%), incentivo a Qualificação de Escolaridade (50%) e por titularidade (não cumulativa, sendo 10% para especialização, 15% para o mestrado e 20% para o doutorado) no PCCR/1999, e a) adicional por tempo de serviço (5% do vencimento a cada 5 anos); b) gratificações: por deslocamento para a área rural (20%), exercício de docência em salas multifuncionais (20%), regência de classe (20%), nível superior (80%) e por titularidade (não cumulativa, sendo 10% para especialização, 20% para o mestrado e 30% para o doutorado) presentes no PCCR/2012.

Conclusão

Na análise proposta para este trabalho sobre os avanços, permanências e retrocessos na carreira do magistério da rede municipal de ensino de Castanhal-PA entre os PCCR/1999 e PCCR/2012, evidencia-se avanços nos critérios de movimentação na carreira, na ampliação da hora-atividade e no aumento da gratificação por titularidade; já as permanências apresentam-se nas estruturas dos cargos (com a ressalva da alteração para cargo único na legislação nacional), a amplitude na carreira com interstício de 5 anos até alcançar o 8º nível (referente à 40 anos de carreira) e a realização de Programas de aperfeiçoamento pela Secretaria Municipal de Educação; por sua vez, os retrocessos estão na definição da forma de ingresso, na redução da hora-aula de 125h para 100h e na retirada dos 50% da gratificação de escolaridade.

Em síntese, salienta-se que os planos de carreira da rede municipal de ensino de Castanhal-PA obedecem as Resoluções CNE/CEB n. 03/1997 e 02/2009, e evidencia que parte dos elementos da carreira do magistério constituintes do PCCR/2012 analisados são continuidades das ações realizadas pelo sistema municipal de educação no PCCR/1999.

Todavia, o prosseguimento dos estudos sinaliza a necessidade de averiguar a efetividade do previsto na legislação do município de Castanhal, no sentido de valorizar o professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 de maio.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 8 de de outubro de 1997.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**.** Disponível em: <*www.portal.mec.gov.br*>. Acesso em: 06 de maio.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**.** Disponível em: <*www.portal.mec.gov.br*>. Acesso em: 05 de maio.

CASTANHAL, Prefeitura Municipal de Castanhal. **Lei Municipal nº 003/99, de 04 de fevereiro de 1999.** Modifica a estrutura de cargos e remuneração, Estatuto dos Servidores Públicos, do Magistério e o gerenciamento previdenciário do município; e determina outras providências.

_____. Prefeitura Municipal de Castanhal. **Lei Municipal nº 026/12, 10 de maio de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Rede Pública municipal de ensino de Castanhal e dá providências correlatas.

A CONFIGURAÇÃO E OS CRITÉRIOS DE MOVIMENTAÇÃO DA CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS REDES MUNICIPAIS DE ALTAMIRA, BARCARENA, CASTANHAL E CAMETÁ

Cristianne da Silva Botelho[21]

Dalva Valente Guimarães Gutierres[22]

RESUMO: O trabalho trata da Configuração e dos Critérios de Movimentação da Carreira dos Profissionais do Magistério da Educação Básica das redes municipais de Altamira, Barcarena, Cametá e Castanhal, com o objetivo de analisar se a carreira do magistério possibilita a movimentação e a valorização dos profissionais da educação básica dos municípios em estudo, utilizando como metodologia o estudo documental. Observou-se que os municípios apresentam diferentes estruturas na carreira, e movimentação de forma horizontal e vertical, com alguns critérios semelhantes, como: avaliação de desempenho, tempo de serviço, formação continuada e titularidade em todos os municípios, e outros como interstícios, quantidades de referências/classes, que se diferem bastante e assim podendo dificultar a progressão desse profissional na carreira.

PALAVRAS-CHAVE: Carreira do magistério; configuração da carreira; progressão da carreira.

INTRODUÇÃO

Este resumo tem a finalidade de apresentar os resultados obtido por meio do desenvolvimento do Plano de Trabalho[23], no GEFIN[24], e teve como objetivo analisar a configuração e os critérios de movimentação dos municípios em estudo, com a perspectiva de dimensionar as possíveis mudanças na configuração e nos critérios de movimentação na carreira, especialmente a partir da implementação do FUNDEB, criado pela EC nº 53/2006, da Lei nº 11.738/2008 que instituiu o PSPN do magistério da educação básica e da Resolução CNE/CEB nº 2/2009 que trata das diretrizes nacionais para a elaboração ou adequação dos planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica pública.

[21]Graduanda do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: crisbot2906@gmail.com

[22]Doutora em Educação-Política e Gestão de Processos Educacionais pela UFRGS. Professora Adjunta do ICED - UFPA; Pesquisadora vinculada ao GEFIN e ao GEPES. E-Mail: dalvalen@ufpa.br; dalva.valente@gmail.com.

[23]Intitulado " A configuração e os critérios de movimentação na carreira dos profissionais do magistério da educação básica das redes municipais de Altamira, Barcarena, Cametá e Castanhal", iniciado em agosto de 2016 e concluído em julho de 2017. Vinculado à pesquisa: "Planos de Carreira de Professores da Educação Básica no Estado do Pará e em Municípios Paraenses após FUNDEB e o PSPN: Configurações, tendências e perspectivas"

[24] Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A política educacional nos últimos anos tem se pautado na valorização docente e vários autores, a exemplo de Gatti; Barreto; André (2011) tem reclamado de que " o país não pode mais postergar o aumento de seus investimentos nos sistemas de educação pública e nas condições de trabalho, de carreira e de remuneração de seus professores" (p.175). Entretanto na Região Norte há poucos estudos referentes à carreira docente, mais especificamente, no que tange os critérios para a movimentação docente na carreira. De acordo com Gutierres *et. al.* (2013), há critérios distintos na movimentação na carreira docente nos diversos Estados brasileiros e suas capitais. Assim, a carreira e o salário dos professores da educação básica sofrem variações "conforme a região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais etc." (GATTI E BARRETO, 2009, p. 237-238).

O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica[25] e documental[26], trazendo uma reflexão sobre a política de valorização docente no contexto brasileiro e em seguida foi feita análise sobre a configuração e os critérios de movimentação na carreira docente no contexto municipal a partir da legislação municipal, federal e da literatura sobre o assunto.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

O Estado do Pará é formado por 144 municípios, dos quais quatro são foco da pesquisa: Altamira, Barcarena, Cametá e Castanhal, a partir de Leis municipais (Estatutos e Planos de carreira) e trouxe as seguintes configurações e critérios de movimentação:

No município de **Altamira**, a Lei nº 1.460/00 apresentava dois cargos: Professor I, com três níveis diferenciados por formação e dez classes de progressão, com atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª série); Professor II com dois níveis, também diferenciados pela formação e com dez classes, podendo atuar no Ensino Fundamental (5ª a 8ª série).

Em 2005 foi aprovada a Lei nº 1.553/05, reconfigurando a carreira do magistério que passa a ter apenas um cargo de professor, com três níveis (Especial - Ensino Médio; Nível I- Formação Superior; Nível II - Especialização) e quinze classes (I a XV).

[25]A pesquisa bibliográfica se realiza " a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses" (SEVERINO, 2008, p.122).
[26]A pesquisa documental compreende os conteúdos dos textos que "ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria prima (Idem, p. 122-123).

A movimentação na carreira do magistério ocorre de forma horizontal e vertical tal como concebe Dutra Júnior (2000)[27]. Conforme a Lei nº 1.460/00, apresentava movimentação horizontal, baseada em conhecimento, desempenho e formação. Já na Lei nº 1.553/05 houve a retirada da avaliação de conhecimentos. E a movimentação vertical baseada no grau de escolaridade.

No município de **Barcarena,** o Estatuto do Magistério (Lei nº 1.899/1966) vigente definiu cinco cargos de professores, com treze referências de progressão. Com o Plano de Carreira aprovado em 2010, a estrutura da carreira passa a comportar apenas um cargo com seis níveis de escolaridade e nove classes de progressão.

A movimentação na carreira ocorre de forma horizontal, com critérios relacionados à antiguidade e merecimento e a movimentação vertical relaciona-se com a titulação (escolaridade). Com a aprovação da Lei nº 33/2010, a movimentação vertical segundo o PCCR seria automática, a partir da comprovação de escolaridade; a movimentação horizontal apresentava como critérios o tempo de serviço e o merecimento. Atualmente a Lei em vigor é a do Estatuto do magistério[28].

No município de **Cametá**, a Lei nº 066/2006 trouxe a estrutura da carreira em cargo único de professor, distribuídos em seis classes (A a F) e seis referências (I – VI). A Lei nº 212/12 também traz o cargo único de professor, porém dividido em níveis. Sendo assim em todos os PCCRs de Cametá analisados, a carreira está estruturada em seis classes e seis referências.

A movimentação ocorre de forma horizontal, na Lei nº 066/2006 tinha como critérios as avaliações de desempenho feitas anualmente e de qualificação e conhecimentos realizadas de 4 em 4 anos. A carreira compreendia seis referências (I a VI). Na movimentação vertical a mudança de nível era automática, mediante a comprovação de titularidade, feita anualmente.

[27]Para Dutra Júnior (2000) progressão é o termo genérico que indica a evolução na carreira e pode ocorrer de duas formas. No primeiro caso verifica-se a mudança de padrão (valor) do vencimento, dentro da mesma classe (obviamente apenas quando adotado mais de um padrão de vencimento para a mesma classe), e, no segundo ocorre a promoção, caracterizada como a mudança para a classe superior do mesmo cargo. As duas formas de progressão recebem, em geral, a denominação de progressão horizontal e vertical, respectivamente. Ocorre também o uso inverso dessas denominações (p. 212).

[28]Os anos de 2011 a 2014 sinalizam a vigência do PCCR/2010 e demarcam sua efêmera passagem pela educação de Barcarena, pois em 2014, por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADIN, impetrada pela Prefeitura de Barcarena junto à Câmara municipal, os efeitos do PCCR foram suspensos voltando a vigorar o Estatuto do Magistério de 1996.

No município de **Castanhal** a Lei nº 033/99 estruturas a carreira do magistério em três cargos para professor da Educação Básica I, II e III, e na Lei municipal nº 026/2012, a carreira está organizada em 8 classes "A" a "H".

A movimentação da carreira em Castanhal ocorre somente de forma horizontal e tem como critérios o tempo de serviço, a avaliação de desempenho e a qualificação em serviço, conforme a Lei Municipal nº 026/2012. Observa-se que no município deCastanhal,tanto a lei nº 003/1999 quanto a lei nº 026/2012 consideram o tempo de exercício, avaliação de desempenho e participação como critérios de movimentação na carreira. E as duas Leis em analise não apresentam progressão vertical na carreira do magistério, porém proporcionam gratificações com a obtenção de títulos de pós-graduação (Lato sensu e Stricto sensu).

Após o estudo individual dos municípios observou-se a necessidade de sintetizar alguns aspectos, conforme o quadro 01, a seguir:

Quadro: 01: Aspectos da movimentação horizontal e vertical da carreira docente nos municípios conforme PCCR em vigor

Municípios	Aspectos da Movimentação Horizontal				Movimentação Vertical					
					Escolaridade					
	Nº Refe-rências/ classes	Intersti cios (anos)	Acrescim os (%)	Amplitud e da carreira	Ens. Médio Magistério	Ens. Superio r	Espec.	Mes-trado	Dout o-rado	Pós Dout.
Altamira	15	2	5	30	Prof. Nível Especial	Prof. N- I	Prof. N- II	-------	-------	-------
Barcaren a	9	3	5	27	Nível Médio	Nível Superio r	Especia - lista	Mestr e	Dout or	Pós-Dout or
Cametá	6	4	5	24	E. medio	E.Sup	Espec.	------	------	------
Castanha l	8	5	5	40	--------	Gradua ç	-------	-------	-------	-----

Fonte: Planos de Carreira dos municípios em estudo.

Os critérios de movimentação horizontal (tempo, desempenho e qualificação), estão presentes em todos os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração analisados. Há diferentes quantidades de referências/classes de movimentação (variam de 6 até 15), com interstícios também variados, de 2 a 5 anos. Outro fator que também variou bastante foi referente à amplitude da carreira (tempo de duração na carreira), que variou de 24 a 40 anos.

A movimentação vertical nos quatro municípios também difere bastante. O município de Barcarena é o único que apresenta movimentação expressa na Lei para todos os níveis de escolaridade (nível médio ao nível de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado); o

município de Altamira apresenta do nível médio (professor nível especial) até ao nível de especialização (professor nível II); o município de Cametá apresenta também do nível médio ao nível de especialista; já o município de Castanhal, não apresenta movimentação vertical.

Apesar de não haver movimentação vertical para o nível de Pós-graduação *stricto sensu*, exceto em Barcarena, são concedidas gratificações aos professores pela conclusão de curso de Mestrado ou de doutorado.

CONCLUSÃO

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a configuração e os critérios de movimentação dos profissionais do magistério da educação básica dos municípios de Altamira, Barcarena, Castanhal e Cametá.

Os municípios estudados apresentam como critérios comuns de movimentação horizontal: o tempo de serviço, qualificação profissional e avaliação de desempenho. Não obstante, há diferentes quantidades de referências/classes de movimentação (variam de seis até quinze, com interstícios também variados, de dois a cinco anos. Já em relação à movimentação vertical, o critério utilizado é a titularidade ou formação inicial. Porém, dentre os quatro municípios, somente três admitem movimentação vertical. Apesar de pertencerem ao mesmo Estado, os professores estão submetidos a regras locais diferenciadas, o que corrobora os estudos realizados por Gatti e Barreto (2009) e Gutierres *et al*. (2013) que apontam a grande diversidade de condições municipais e formatos de carreira de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALTAMIRA. **Lei nº 1.460 de 25 de agosto de 2000.** Dispõe sobre alterações na Lei nº 1.553, de 09 de junho de 2005 que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Altamira.

_____. **Lei nº 1.553, de 09 de junho de 2005**. Regulamenta o Estatuto e o PCCR dos Servidores do Magistério Público do Município de Altamira. Disponível em: http://www.Altamira.com.br . Último acesso em 18/12/2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa** BARCARENA. **Lei Municipal nº 1.899, de 16 de outubro de 1996.** Dispõe sobre a organização das atividades do magistério do 1º grau e outros graus de ensino, bem como estruturação das respectivas carreiras, e dá outras providências.

_____. Lei Complementar Municipal n° 33, de 21 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Básica, do Município de Barcarena. Disponível em: http://www.Barcarena.com.br. Último acesso em 18/12/2016.

_____. **EC nº 53, de 20 de dezembro de 2006**. Modifica os Art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova providência ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Publicada no D.O.U. de 20 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov..br/cccivil. Acesso em: 16/09/2016.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br. Último acesso em 26/09/16.

CAMETÁ. **Lei Municipal nº 066/2006, de 24 de janeiro de 2006**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Cametá e dá outras providências.

_____. **Lei Municipal nº 212 de 21 de maio de 2012**. Regulamenta o PCCR dos Profissionais da Educação Básica do Município de Cametá.

CASTANHAL. **Lei n. 003, de 04 de fevereiro de 1999.** Dispõe sobre a modificação da estrutura de cargos e remuneração, estatuto dos servidores públicos, do magistério e o gerenciamento previdenciário do município; e determina outras providencias.

_____. **LeiMunicipal nº 026/12, de 10 de maio de 2012**. Regulamenta o PCCR dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de ensino de Castanhal. Disponível em http://www.castanhal.pa.gov.br. Último acesso em 18/12/16.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. º 2, de 28 de maio de 2009.** Dispõe sobre as novas Diretrizes Nacionais para a elaboração ou adequação dos Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br. Acesso em 05/10/2016.

DUTRA JÚNIOR. *et al.***Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, FUNDEF, Diretrizes nacionais e nova concepção de carreira.** Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte / Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. (Coord.); CARVALHO, F; JACOMINI, M; BRITO, V. Planos de Carreira de Professores da Educação Básica em Estados e Municípios Brasileiros no contexto da Política de Fundos – FT-PCCR. In **REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BASICA**: configurações, impasses e perspectivas. OBEDUC, (CEPPPE) -FEUSP, USP. Relatório de Pesquisa, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Cientifico**.23ª Edição. Cortez Editora, 2008.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO AMAPÁ: OS CURSOS DE ENGENHARIAS E SUA RELAÇÃO COM O MERCADO

Maria do Socorro Simith Neves
UNIFAP-Brasil
msmith@oi.com.br

Lindisay Giany Moreira
UNIFAP-Brasil
lindisaymoreira@hotmail.com

Antonia Costa Andrade
UNIFAP-Brasil
antoniaunifap@gmail.com

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo analisar os processos formativos dos cursos de engenharias da UEAP, considerando os objetivos e concepções que norteiam os cursos e suas relações com o mercado de trabalho. Parte-se do problema: qual a relação dos cursos de engenharias com o desenvolvimento econômico e social do Estado do Amapá, sob a ótica dos documentos produzidos pela CPA, bem como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)? A pesquisa foi de cunho documental, cujas fontes foram os Planos oficiais da IES, bem como relatório de Avaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do ano de 2016. A pesquisa revela que os cursos de engenharias possuem relação objetiva com o mercado de trabalho, evidenciando a negligência do Estado na condução de políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Formação de Engenheiros; Mercado de Trabalho.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre os cursos de engenharias ofertados pela UEAP, após uma década de existência, representa relevância no sentido de possibilitar reflexões sobre os desafios enfrentados pela instituição, quanto ao funcionamento dos mesmos, bem como, as perspectivas vislumbradas após um processo de avaliação interna, realizado em 2016, efetivado pela CPA da IES, que trouxe evidências sobre a realidade objetiva da instituição, que se relacionam aos aspectos de gestão e de âmbito pedagógico.

A UEAP se apresenta como uma Instituição ainda muito nova, com data de criação em 31 de março de 2006, organizada sob a forma de autarquia vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, portanto, a única instituição pública de educação superior pertencente ao Sistema Estadual de Ensino do Amapá, que agrega uma diversidade de cursos

de engenharias e vem possibilitando a formação de jovens e adultos amapaenses historicamente excluídos dos processos formativos desse nível de ensino.

A IES, oferta 12 (doze) cursos de graduação, entre os quais, 5 (cinco) correspondem a engenharias, que atualmente, estão em processo de avaliação para o Reconhecimento, fato este que suscita indagações e expectativas da comunidade acadêmica que reivindica melhorias no desempenho dos cursos.

Nesse sentido, surge a necessidade de investigar sobre o resultado desse processo realizado pela CPA, organizando-se assim o seguinte problema de pesquisa: qual a relação dos cursos de engenharias com o desenvolvimento econômico e social do Estado do Amapá, sob a ótica dos documentos produzidos pela CPA, bem como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)?

Nesse contexto, pretendeu-se como objetivo de pesquisa, analisar criticamente a formação desenvolvida pela IES, considerando os objetivos e concepções que norteiam os cursos de engenharias e suas relações com o mercado de trabalho.

METODOLOGIA

O método materialismo histórico dialético norteou a pesquisa, cujo enfoque privilegia o rompimento com ideologias hegemônicas, propiciando a compreensão de um fenômeno a partir de uma concepção de realidade na sua totalidade, considerando que o conhecimento enquanto reflexão crítica da realidade parte da práxis e dos sujeitos históricos concretos. (FRIGOTTO, 1989).

A pesquisa se caracterizou com abordagem qualitativa, organizada inicialmente com estudos e análises bibliográficos, na tentativa de consolidar teoricamente o objeto em questão. Além disso, foi efetuada análise de documentos oficiais, como Projetos Pedagógicos dos Cursos de Engenharias, Relatório da CPA e Plano de Desenvolvimento Institucional da IES. Sobre este procedimento, ressalta-se que documentos, traduzem tendências, intencionalidades e valores em dado momento histórico. (EVANGELISTA, 2014).

DISCUSSÃO DOS DADOS

O panorama atual da educação pública superior no Brasil vincula-se a um pensamento neoliberal, cujo cenário, reflete a condução de políticas educacionais que seguem as normas mercadológicas, tornando a educação o alvo principal para veiculação de ideologias hegemônicas.

Partindo desta premissa, é importante assinalar o pensamento de Aplle (2003) quando critica o modelo educacional mercantilista, expresso pela retomada de uma educação alienante com repercussão mundial de propostas conservadoras, visando um padrão hegemônico de práticas educativas, semelhante ao modelo taylorista.

Neste cenário, a Universidade assume um relevante papel, dado a sua função social de universalização e democratização do saber, na formação de sujeitos críticos que promovam mudanças na sociedade, exercendo o pleno direito de cidadania. Destaca-se que a concepção de cidadania coletiva, não caminha junto com a lógica mercantil de produtividade que aliena o homem, ao contrário, leva-o a unir-se aos demais em comunhão política (FRIGOTTO e CIAVATA, 2003).

Neste contexto, os processos formativos propostos pelos cursos de engenharias, no pensamento de Paixão, Laudares e Viggiano (2006), em geral, não apresentam uma formação crítica e humanista que possibilite ao aluno, refletir sobre seu papel na sociedade capitalista.

Não há como negar que estes cursos, mesmo com uma trajetória histórica de ajustamento do indivíduo e manutenção do *status quo*, podem se ressignificar propiciando a formação de profissionais críticos em uma perspectiva de transformação ao projeto neoliberal.

Nesta realidade, a educação superior pública, vem sendo atacada com as medidas de contingenciamento e cortes nos repasses dos recursos financeiros, provocando um desmonte, precarizando seu funcionamento e as condições objetivas para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Contraditoriamente, a lógica do sistema capitalista exige a formação de profissionais qualificados para o exercício das funções que o mercado de trabalho solicita, impondo desafios constantes à sociedade e às instituições. Sobre essa contradição, pode-se perceber na análise dos Relatórios da CPA da UEAP, uma posição contra-hegemônica,, de formação para além de interesses mercadológicos:

> É urgente que a Universidade possa discutir políticas administrativas eficientes para o seu desenvolvimento, pois é inaceitável que os interesses públicos e coletivos sejam submetidos a interesses individuais, corporativos

> e partidários. Assim, os resultados avaliativos são indicativos para tais discussões no processo da gestão. (RELATÓRIO CPA/UEAP, 2016, P.8).

Os primeiros cursos implantados pela UEAP foram de Engenharia Florestal, Engenharia de Pesca, Engenharia de Produção, Engenharia Agronômica (extinto), com início no primeiro semestre de 2007, ocorrendo uma expansão no ano de 2009 com a criação dos cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia Química. Percebe-se pelo quantitativo de cursos voltados para as Engenharias, interesses de perfis profissionais vinculados ao desenvolvimento econômico, configurando-se em projetos formativos voltados aos interesses capitalistas.

A formação para as Engenharias historicamente tem sido conduzida ideologicamente para a manutenção das relações de trabalho e acumulação do capital, fortalecendo a ideologia da empregabilidade e da competição defendidas pelo neoliberalismo. (LAUDARES e RIBEIRO, 2000).

Na análise do PDI, confirma-se a premissa de que a política de Estado vincula-se aos interesses de mercado local e regional. Explicita-se no referido documento a universalização do conhecimento com ênfase para o Estado do Amapá e para a Amazônia, visando à formação de pessoas para a docência, a qualificação profissional em nível de graduação e pós-graduação. Ainda encontra-se registrada no item "finalidades e objetivos" do referido plano, a exigência de atendimento às demandas do mercado de trabalho, o ensino, a pesquisa e extensão, incentivando o conhecimento científico, relacionado ao homem e ao meio ambiente, contribuindo com as políticas governamentais de desenvolvimento do Amapá e promoção para o desenvolvimento econômico, cultural e social do Estado. (PDI, 2012).

Inversamente ao descrito nos documentos oficiais da IES, o Relatório da CPA, quando da avaliação docente, revela que os Projetos Pedagógicos de Cursos não contribuem para o desenvolvimento econômico e social do Estado. Compreende-se que esta avaliação pode ser entendida pelas diversas dificuldades financeiras que a instituição apresenta para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Os professores apontam a inadequação de laboratórios para as aulas práticas em todos os cursos de engenharias e dentre estes, o curso de Engenharia Química, apresenta maior dificuldade, como insuficiência de professores, pois é constituído por um corpo docente de

apenas 3 (três) professores efetivos[29] e 1 (um) temporário. Este dado revela que há uma sobrecarga de responsabilidades para os poucos docentes, comprometendo o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Quanto à qualificação do corpo docente, avalia-se de forma satisfatória, pois se constitui de 17% de doutores, 54% de mestres e 29% de especialistas somando a maioria com formação de pós-graduação *stricto sensu*. Este cenário repercute na avaliação discente de forma satisfatória, pois os mesmos avaliam o corpo docente com domínio do conteúdo, capacidade de articulação entre teoria e prática pedagógica, com estímulo ao trabalho de campo, o que torna possível interpretar que os docentes são comprometidos com a atividade de ensino.

Contudo, os professores avaliam que não há incentivos por parte da instituição sobre o desenvolvimento de pesquisa. Isso indica que a instituição precisa desenvolver a política de pesquisa intrínseca às finalidades da Universidade. A grande maioria, 41%, respondeu que as condições são péssimas, 27,7% afirmaram que inexiste política de incentivo à pesquisa, 18% afirmaram que elas são ruins e apenas 1 (um) professor as considerou "excelente." (RELATÓRIO CPA/UEAP, 2016).

Diante do exposto, a avaliação interna, efetuada pela CPA, bem como os documentos analisados, apresentam indicativos de relação estreita com as necessidades do mercado local e Amazônico, evidenciando dificuldades formativas, além de fragilidades no desenvolvimento da pesquisa.

CONCLUSÕES

Conclui-se pelas análises documentais, que há relações dos objetivos dos cursos de engenharias com o desenvolvimento econômico local e regional e a formação de competências para o mercado de trabalho. O relatório da CPA revelou que estes cursos enfrentam diversas problemáticas que inviabilizam sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social do Estado, tal como propõe, o que evidencia o reflexo de uma política de governos neoliberais que estão intimamente comprometidos com os ditames do mercado.

[29] A CPA esclarece que não há procura de profissionais com perfil formativo exigido para o curso de Engenharia Química, quando na abertura dos processos seletivos da Instituição.

Porém, ressalta-se a posição contra-hegemônica descrita no documento analisado da CPA, explicitando a importância de um projeto de formação livre dos ditames mercadológicos, de cunho humanizado e propositivo de uma nova sociedade voltado para um novo tempo histórico.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Educando à direita**: Mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais.** Belém: UFPA, 2009. Disponível em:
http://pt.scribd.com/doc211971320/texto-Olinda-PDF.
Acesso em: 10 set. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o Trabalhador Cidadão Produtivo ou o ser Humano Emancipado?**Educ. Soc.,** Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

LAUDARES, João Bosco; RIBEIRO, Shirlene. Trabalho e formação do engenheiro. **R. Bras. Est. pedag.,** Brasília, v. 81, n. 199, p. 491-500, 2000.

PAIXÃO, Edmilson Leite; LAUDARES, João Bosco; VIGGIANO, Adalci Righi.O ensino de engenharia e a formação do engenheiro: contribuição do programa de mestrado em tecnologia do CEFET-MG - Educação Tecnológica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO E ENGENHARIA – COBENGE, 2006, Passo Fundo. **Anais...** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.p. 10-40.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ (AMAPÁ). **Relatório da Comissão Própria de Avaliação:** 2016. Macapá, Amapá, 2016. 97 p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ (AMAPÁ). **Plano de desenvolvimento Institucional:** 2012- 2017. Macapá, Amapá, 2016. 175 p.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA DIANTE DO MODELO SOCIETÁRIO CAPITALISTA: OS GOVERNOS FHC E LULA

Maria Paula de Melo Pereira Pinheiro
UFRN/Brasil
paulamello3@yahoo.com.br

Maria Goretti Cabral Barbalho
UFRN/Brasil
goretti_cabral@yahoo.com.br

RESUMO. Este trabalho objetivou analisar a expansão da educação superior brasileira no término da gestão dos presidentes FHC e Lula, tomando por base as categorias administrativas e as modalidades de ensino. Foram utilizadas a revisão bibliográfica e documental e a análise e construção de séries históricas a partir da base de dados do Inep (2002 e 2010). Levantou-se o número de IES públicas e privadas e o número de cursos de graduação presenciais e a distância. A pesquisa demonstrou que a expansão da educação superior brasileira ocorreu com predomínio na categoria privada, com tendência de crescimento pela modalidade da EAD, fazendo-se necessário um cuidado com a qualidade dos cursos.

PALAVRAS-CHAVE: Expansão da educação superior; organismos internacionais; mercado de trabalho.

Introdução

A expansão da educação superior no Brasil, a exemplo de outros países periféricos, corresponde às demandas do capital internacional, segundo a lógica mercadológica. Com a crise mundial do capitalismo, evidenciada mais precisamente a partir da década de 1970, dá-se o surgimento de um novo modelo de produção, nomeado por Harvey (2014) de *acumulação flexível*, enquanto uma das respostas à necessidade de se buscar alternativas que viessem a contribuir com a retomada do crescimento econômico. Neste cenário, passam a ser exigidos dos profissionais[30] conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas para a realização do trabalho nas condições vigentes, repousando sobre a educação a incumbência dessa formação.

Nesse processo, as políticas educacionais passam a ser induzidas por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Ações Unidas para a Educação (Unesco), por exemplo. Criados, grosso modo, para atender aos interesses dos

[30] Sobre as novas exigências à qualificação profissional, ler: BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1987.

poderes político-econômicos, tais organismos orientam os Estados-membros a primarem pela adequação da educação às exigências emanadas do mercado de trabalho e pela expansão do sistema de ensino.

Diante do aumento da demanda por formação, os países capitalistas com os maiores problemas educacionais e fiscais são pressionados a reformarem seus sistemas de ensino de modo a ampliar o acesso sem deixar de contribuir com o "enxugamento" do Estado. A ideia dos organismos para as reformas educativas é que a educação se torne mais diversificada, flexível e mais rápida (BANCO MUNDIAL, 1995; UNESCO, 2009). Desse modo, infere-se que as reformas educativas desempenham um papel estratégico no eixo econômico.

No caso específico do Brasil, os compromissos assumidos pelos governos nacionais de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) com os organismos internacionais, em prol da educação, resultaram em mudanças no perfil das políticas educacionais. Na década de 1990, o governo FHC promove uma reforma na educação baseada nos princípios da focalização de programas, da descentralização, da privatização e da desregulamentação (CASTRO, 2005). Logo, fica clara a intenção do Estado de diminuir o 'tamanho' do Estado brasileiro para adequar o país aos princípios neoliberais consolidados no Consenso de Washington[31].

No que diz respeito à educação superior brasileira, merecem realce a LDB nº 9.394/1996 e o PNE (2001-2010). Nestes aparatos legais, instituídos para o ajuste da legislação interna do país às novas diretrizes, é perceptível a intenção de diversificar e flexibilizar o sistema de ensino superior em prol de sua expansão.

De acordo com o artigo 44 da LDB nº 9.394/1996, por exemplo, a educação superior passa a abranger os cursos sequenciais, os cursos de graduação, os cursos de pós-graduação, bem como os de extensão (BRASIL, 1996). No artigo 45, a redação permite que a educação superior seja ministrada em Instituições de Ensino Superior (IES) tanto públicas quanto privadas (BRASIL, 1996). Já no artigo 62, artigo destinado aos docentes da educação básica, há uma permissão para que sua formação aconteça em institutos superiores de educação

[31] Sobre o Consenso de Washington, ler: VICENTE, M. M. A crise do Estado de Bem-estar Social e a globalização: um balanço. In: VICENTE, M. M. História e comunicação na ordem internacional [*online*]. São Paulo, SP: Editora Unesp; São Paulo, SP: Editora Cultura Acadêmica, 2009, p. 123-146. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/b3rzk/pdf/vicente-9788598605968.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

(BRASIL, 1996). Por último, destacamos o artigo 80, por dar as bases legais para a instituição da EAD enquanto modalidade de ensino.

O PNE (2001-2010), seguindo a estratégia da diversificação para expandir o sistema de ensino superior, reforça o exposto na LDB nº 9.394/1996, à medida que estabelece como objetivos: a) prover a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; b) diversificar o sistema superior de ensino, de modo a favorecer e valorizar os estabelecimentos não-universitários; c) estabelecer diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos; d) estabelecer normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância; e) ampliar a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas (BRASIL, 2001).

Além desses marcos regulatórios, outras ações governamentais contribuíram para a expansão da educação superior no Brasil. Vejamos abaixo (tabela 1) um conjunto de leis aprovado em âmbito nacional, pelos governos FHC e Lula.

Tabela 1 – Ações governamentais que contribuíram para a expansão da educação superior no Brasil na primeira década do ano 2000

LEI/DECRETOS	REDAÇÃO
Lei nº 10.260/2001	Dispôs sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (Fies).
Decreto nº 4.914/2003	Concedeu autonomia aos centros universitários.
Decreto nº 5.225/2004	Elevou os Centros Federais de Educação Tecnológica à categoria de IES.
Decreto nº 5.245/2004	Regulamentou a Medida Provisória nº 213, de setembro de 2004, que instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni).
Decreto nº 5.773/2006	Dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES.
Decreto nº 5.800/2006	Dispôs sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Decreto nº 6.096/2007	Criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).
Decreto nº 6.755/2009	Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Fonte: Site oficial do Planalto: <http://www.planalto.gov.br/>.

A partir dessas ações legais, assiste-se, no Brasil, a um quadro de expansão da educação superior. Diante do exposto, o objetivo deste artigo consiste em analisar a expansão

da educação superior no término da gestão dos presidentes FHC e Lula, tomando por base as categorias administrativas, bem como as modalidades de ensino.

Metodologia

A pesquisa foi realizada sob a égide da abordagem qualitativa. Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas a revisão bibliográfica e documental e a análise e construção de séries históricas a partir da base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O recorte temporal contemplou os anos 2002 e 2010, período correspondente ao término dos mandatos dos presidentes FHC e Lula. Para a análise da expansão da educação superior brasileira, optou-se pelo levantamento do número de IES por categoria administrativa, bem como do número de cursos de graduação por modalidade de ensino. Para fins de exposição, os dados gráficos foram construídos e apresentados ao longo do texto. Já para a interpretação dos resultados, partiu-se de uma análise histórica, crítica e dialética.

Discussão dos dados

A pesquisa mostrou que houve um crescimento no número de IES no Brasil. Conforme os dados apresentados no gráfico 1, observa-se que, de 2002 (último mandato do governo FHC) para 2010 (último mandato do governo Lula), houve aumento na quantidade de instituições, visto que passaram de 1.637 para 2.378 unidades.

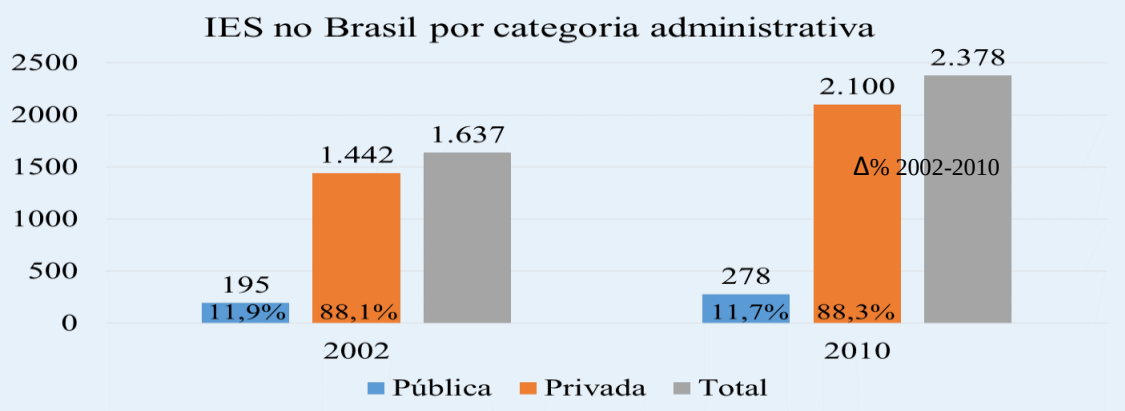


Gráfico 1 – Número de IES no Brasil por categoria administrativa (2002 e 2010)
Fonte: MEC, Inep, Deed.

Apesar do total do número de IES no Brasil ter alcançado um crescimento de 45,3%, a questão é a predominância do setor privado na oferta do ensino superior no país em ambos os governos. No ano 2002, essa predominância representou 1.442 (88,1%); já em 2010, 2.100 (88,3%).

Segundo Sguissardi (2006), a tímida expansão do setor público e a significativa concentração das instituições na esfera privada muito se devem à drástica redução do financiamento às IES federais e à facilidade de criação de IES privadas.

A expansão da educação superior brasileira também foi observada considerando-se a distribuição dos cursos de graduação nas modalidades de ensino (gráfico 2). Quanto ao número de cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil, os dados apresentados no gráfico 2 mostram que em 2002, dos 14.445 cursos existentes, 14.399 eram oferecidos na modalidade presencial, enquanto que apenas 46 a distância. No ano 2010, o número total de cursos aumentou para 29.507, sendo ainda a maioria, 28.577, oferecida na modalidade presencial. Observa-se, contudo, um expressivo aumento do número de cursos a distância, que passaram a 930, um crescimento de 1.921,7%.

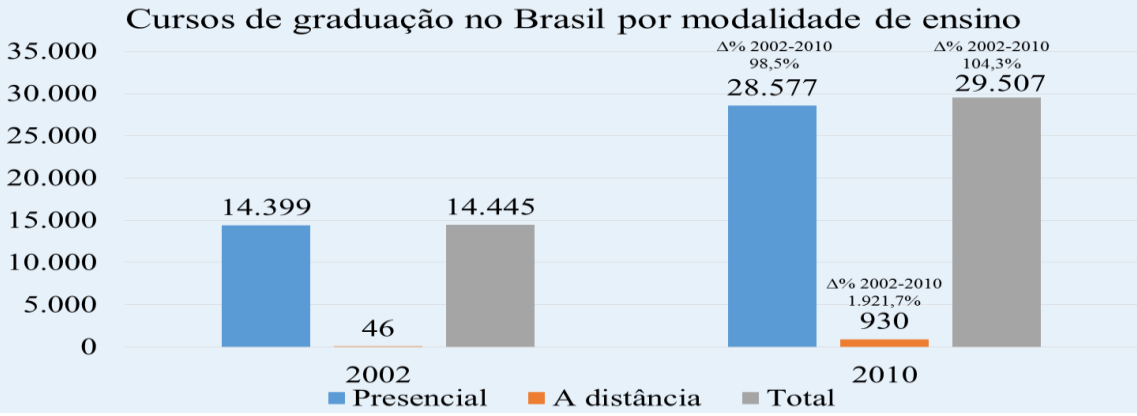


Gráfico 2 – Número de cursos de graduação no Brasil por modalidade de ensino (2002 e 2010)
Fonte: MEC, Inep, Deed.

Com base nos dados aqui apontados, é possível afirmar que a modalidade EAD é uma forte tendência na expansão da educação superior brasileira. Para Castro (2005), apesar da EAD ser vista como uma modalidade de democratização do acesso ao ensino superior, é preciso um cuidado com a qualidade dos cursos ofertados, uma vez que sua institucionalização, no país, está diretamente relacionada ao interesse pela certificação.

Conclusões

Pode-se considerar que a expansão da educação superior brasileira, no término das gestões dos presidentes FHC e Lula, ocorreu com predomínio na categoria privada, com tendência de crescimento pela modalidade da EAD. Com relação às categorias administrativas, embora os percentuais tenham-se mantido praticamente estáveis, é importante esclarecer que enquanto as políticas privatistas de FHC para expandir o sistema de ensino superior favoreceram o acesso da classe burguesa, as políticas privatistas de expansão adotadas no governo Lula abriram espaço para o acesso da classe trabalhadora a esse nível de ensino. É com base nesse tipo de análise que não consideramos o governo Lula um governo neoliberal, mas progressista. Quanto à EAD, ficou clara a continuidade e o fortalecimento de tais políticas pelo governo Lula.

Apesar das iniciativas dos governos terem expandido o sistema de ensino superior, faz-se necessário um cuidado com a qualidade dos cursos implementados, pois evidencia-se que as políticas implementadas buscam atender às exigências dos organismos internacionais, as quais caminham no sentido de ajustar a educação aos interesses do capital em detrimento da formação integral do ser humano.

Por fim, compreendemos que a democratização do ensino, de fato, não se deve limitar à expansão quantitativa, pois, deste modo, acentua as desigualdades que se configuram no mundo.

Referências

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. 1995. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 2 jul. 2017.

CASTRO, A. M. D. A. **Política de educação a distância**: uma estratégia de formação continuada de professores. Natal, RN: Editora da UFRN, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo, SP: Loyola, 2014.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2017.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre la Educación Superior - 2009**: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: Sede da Unesco, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL CONTIDA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024[1]

Tarcísio da Silva Cordeiro[2]
UFPA, Brasil,
tarcisiocordeiro@outlook.com

RESUMO: Este trabalho objetiva analisaraefetividadedaaplicaçãodameta14doPlanoNacionaldeEducaçãono que se refere à expansãodapós-graduaçãostrictosensu. Neste sentido o trabalho investigou se há a possibilidade de implementar a meta em questão até o final do decênio. Para a construção do mesmo fizemos revisão da literatura produzida sobre a pós-graduação e dos documentos legais que normatizam a oferta desse nível de ensino. Os resultados apontam que com as atuais políticas implementadas a partir do ano de 2015, a meta 14 do atual PNE que versa sobre a Pós-Graduação stricto sensu torna-se inviável de ser totalmente alcançada.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-Graduação. PNE. CONAE

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intento de trazer uma breve análise acerca da efetivação da Meta 14 do atual PNE 2014-2024. A pesquisa aqui apresentada faz parte de uma pesquisa maior intitulada "Política de Financiamento da Educação Superior no Brasil – uma análise dos Planos Nacionais de Educação", a qual foi desenvolvida por meio de estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Superior (GEPES), coordenado pela Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Jacob Chaves.

Para a construção deste textos realizamos um levantamento bibliográfico e documental, utilizando os conceitos e discussões de autores que versam sobre a questão da expansão da Pós-Graduação stricto senso presente na Meta 14 no PNE 2014-2024. Os estudos apontaram que há uma fragilidade em relação a efetivação das metas do plano, entre as quais a Meta de expansão da Pós-Graduação está inserida.

Neste sentido, para uma melhor exposição do texto o estruturamos da seguinte maneira: *metodologia; a expansão da pós-graduação stricto sensu prevista na conae; o plano nacional de educação 2014-2014 e sua relação com a expansão da pós-graduação stricto sensu e Conclusões.*

MÉTODOLOGIA

A metodologia adotada foi quantiqualitativa por meio da pesquisa bibliográfica e documental sobre textos que tratam do tema em questão. Desta maneira, a pesquisa lançou mão de textos de autores que versão sobre a temática e documentos oficiais extraídos de bases virtuais.

A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU PREVISTA NA CONAE

A Conferência Nacional de Educação – CONAE se traduziu para o governo federal (que a protagonizou) e para a Comissão Organizadora (formada por entidades sindicais, acadêmicas e de estudantes) num espaço colegiado de discussão, planejamento e estratégias, por intermédio de estudo e deliberação, com debates referentes à educação em todos os seu níveis, etapas e modalidades, no sentido de se trazer a melhoria da qualidade e valorização da educação nacional, transformando-a em uma política de estado. Nesse sentido, de acordo com o MEC, a CONAE é "um importante espaço democrático para a construção de diretrizes para a política nacional de educação e dos seus marcos regulatórios, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade" (BRASIL/MEC, 2010, p. 03).

Durante a Conferência esperou-se que as problematização em relação às temáticas importantes fosse no sentido de dar contribuição para as deliberações em vista de garantir uma maior organicidade para as políticas direcionadas para a educação, com o intento de uma articulação entre as temáticas (DOURADO, 2014).

Como salienta o autor, os Congressos Nacionais de Educação se fizeram como um espaço de discussão e planejamento colegiado, onde houve uma criteriosa problematização a respeito das políticas educacionais a serem implementadas, de maneira mais organizada com o intento a articular todos os níveis de ensino.

No ano de 1998, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira – INEP, o quantitativo de alunos egressos do ensino médio somava o número de 1,5 milhão de alunos. Segundo o órgão, as matrículas na educação superior nesse período vinham

> Apresentando um rápido crescimento nos últimos anos. Apenas em 1998, o número total de matriculados saltou de 1 milhão e 945 mil, em 1997, para 2 milhões e 125

> mil em 1998. Houve, portanto, um crescimento de 9%, - índice igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80.
> A participação do ensino privado no nível superior aumentou sobretudo na década de 70, como decorrência de uma pressão de demanda a partir da "questão dos excedentes". Nos últimos vinte anos, o setor privado tem oferecido pouco menos de dois terços das vagas na educação superior (BRASIL, 2010, p. 77).

Desta maneira, podemos perceber que a partir da década de 1970 e com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.393/96, a expansão na educação superior começa a ter uma grande ampliação em números de matrículas, no entanto, o quantitativo maior dessas matrículas, cerca de mais de 66% estavam no setor privado.

A primeira CONAE realizada no ano de 2010, previa para a pós-graduação uma maior organicidade, de forma que houvesse um melhor aprimoramento do sistema avaliativo desse nível de ensino, como consta no documento referência da CONAE 2010, o qual elencou que,

> Da mesma forma, na educação superior é preciso aprimorar o processo avaliativo, tornando-o mais abrangente, de modo a promover o desenvolvimento institucional e a melhoria da qualidade da educação como lógica constitutiva do processo avaliativo emancipatório, considerando, efetivamente, **a autonomia das IES, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**. Além disso, faz-se necessária maior inter-relação das sistemáticas de avaliação da graduação e da pós-graduação, na constituição de um sistema de avaliação para a educação superior. (BRASIL/MEC/CONAE, 2010, p. 41) (Grifos do autor)

Destarte, essa organicidade e aprimoramento do processo avaliativo da educação superior, daria mais abrangência para a avaliação com o escopo de se melhorar o desempenho dos institutos, e a qualidade do ensino com uma avaliação mais emancipatória sustentada nos três pilares que caracteriza a universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse sentido,

> O Documento-Final resultou desse novo passo, fruto de um rico processo de construção coletiva, desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as ideias e proposições em torno do Plano Nacional de Educação na articulação do Sistema Nacional de Educação, que assegure a cooperação entre os entes federados e a colaboração entre sistemas de ensino com ampla participação dos setores da sociedade civil. (Brasil, 2014, p. 08).

Isto posto, percebe-se que o documento final da CONAE apresenta a sistematização de amplos debates entre os vários sujeitos participantes, em vista a legitimar uma decisão política em torno da criação de um Plano Nacional de Educação, com a proposição de articular os entes federados em torno do regime de colaboração e proporcional uma maior participação dos sujeitos que compõe a sociedade civil.

Acerca do espaço colegiado que foi a CONAE, Nicholas Davies sinaliza que no cerne da sociedade civil existem muitas entidades que se denominam "sociedade civil", as quais estão arraigadas de interesse ideológicos dos que detém o poder ou estão do lado da correlação de forças entre os que oprimem e os oprimidos. Assim pode-se perceber, que o documento referência legitimado por meio das conferências, da qual a sociedade civil participou é praticamente igual o documento final da CONAE, pelo menos no que diz respeito ao financiamento (DAVIES, 2014).

De acordo com Nicholas Davies:

> A história brasileira demonstra que leis e planos ou não são cumpridos ou só o são em função dos interesses dos que controlam o poder ou da correlação de forças entre os donos do poder e os subalternos. Um exemplo disso é o PNE sancionado em 2001 e cuja vigência terminou no final de 2010. A fragilidade é ainda mais grave porque o documento final, assim como muitos intelectuais e entidades de discurso progressista, propõe que uma solução satisfatória só seria obtida com uma política de Estado, na suposição de que esta seria melhor, pois permanente, não sujeito às oscilações das políticas governamentais. Esta suposição está presente inclusive no documento *Por um plano nacional de educação (2011-2020) como política de Estado*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2011), que presume que tal política de Estado garantiria o bem comum e outras generalidades, esquecendo que existem classes sociais e que umas dominam outras e isso marca a ação do Estado, do qual não se pode esperar nada ou pouco no sentido do bem comum. (DAVIES, Nicholas, 2014, p.196)

O documento referência da CONAE previa ainda a expansão do financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento à pesquisa, as quais são representadas pela CAPES e CNPq e ampliação dos recursos públicos destinados ao aumento da oferta de bolsas de pós-graduação *stricto sensu* em instituições públicas.

O documento referência da CONAE 2014 destaca o papel da educação superior em articular a graduação e a pós-graduação em vista a ter uma formação acadêmica que contemple inclusão e a diversidade, centrada na pesquisa e na produção do conhecimento, com o compromisso de ter e seus planos institucional a educação inclusiva, assim como nos projetos políticos das IES.

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2014 E SUA RELAÇÃO COM A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

A aprovação do novo PNE, após mais de três anos e meio de tramitação no Congresso Nacional, coloca em novo patamar o regime jurídico de financiamento do direito à educação no Brasil.

A temática a respeito da criação de um plano nacional de educação vem sido discutido durante décadas, desde o ano de 1931 (CURY, 2009). O lançamento do manifesto dos pioneiros da educação nova, mostrou que o interesse acerca da ideia da criação de tal plano tinha crescido, em vista a criação de uma escola acessível com um plano geral estruturado de forma orgânica.

O novo Plano Nacional de Educação foi festejado pela maioria dos participantes de sua elaboração e por todos os sujeitos comprometidos com uma educação pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada. Sabemos que em sua construção existiu muitos conflitos de interesses ideológicos, entre aqueles que defendiam que o fundo público fosse o financiador da educação pública no que tange ao seu custo qualidade e, por aqueles que defendiam que o fundo público fosse utilizado para o financiamento do setor privado. O atual PNE 2014-2024 entrou em vigor pela Lei nº 13.005 de 25 de Junho de do fundo público 2014, a qual foi sancionada sem nenhum veto, diferentemente do anterior vigorado pela 10.172/2001 que sofreu vários vetos pelo então presidente da república Fernando Enrique Cardoso.

Neste contexto, a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, deu relevância para a existências decenal dos planos nacionais de educação, ao invés de planos plurianuais, com ênfase ao regime de colaboração entre os entes federados para a articulação do sistema nacional de educação. Nesta direção, de acordo com BRASIL, a citada Emenda à constituição foi a que:

> Melhor qualificou o papel do PNE, ao estabelecer sua duração como decenal – no texto anterior, o plano era plurianual – e aperfeiçoar seu objetivo: articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2014, p. 09)

Como pode-se ver no exposto, a EC 59 veio aperfeiçoar mais o PNE, uma vez que, por meio dela o plano passou a cobrir uma década inteira obrigando a sua efetivação e implementação, em tese, por vários governos que se sucedessem, tendo em vista que ele se apresenta como uma política de Estado e não de governo.

Para a Pós-Graduação Stricto sensu, o plano prevê uma expansão das matriculas de maneira que venham a atingir gradualmente a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores. Portanto, o Plano Nacional de Educação elaborado para o decênio de 2014-2024 contempla alguns anseios dos sujeitos da sociedade civil que estão comprometido com uma educação pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada. A pós-graduação stricto sensu aparece nesse contexto como importante meta para a formação de profissionais em nível de Mestrado e Doutorado, os quais poderão atuar nos programas de pós-graduação do território nacional.

CONCLUSÕES

O cenário atual das políticas de financiamento da educação superior, necessita de articulação entre os vários programas criados pelos governos, para que se tenha a construção de um Sistema Nacional de Educação, que objetive a implementação de uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino, com todos os seus limites e questões que permeiam o debate em torno dessa qualidade.

O forte ataque à educação agrava mais ainda a situação do nosso contexto educacional, o qual está inserido em uma conjuntura de intensos cortes de verbas, como acontece no caso da Pós-Graduação.

Assim, a educação nos seus diversos níveis e modalidades vem sofrendo grandes perdas com a s políticas neoliberais implantadas no país com a reforma do Aparelho do Estado brasileiro. A pós-graduação Stricto sensu, assim como o ensino superior público em geral, vem sofrendo os efeitos dessa política porém é preciso que a comunidade acadêmica resista a essa política em curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. **Construindo um sistema Nacional Articulado de Educação**: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento referência CONAE 2010.
DAVIES, Nicholas. **Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 190-200, maio-ago. 2014

DOURADO, L.F. **Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação**: dilemas e proposições. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. N° 16 | julho-dezembro de 2014 | PP. 03–11

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **RBPAE**, v. 25, n. 1, p. 13-32, jan./abr. 2009.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CRISTIANE LOPES DE SOUSA
Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica- PPEB/ UFPA (BRASIL)
crixxlopesaf@gmail.com

RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO
Professor da Universidade Federal do Pará – UFPA (BRASIL)
rlima@ufpa.br

RESUMO: O texto aborda a grande influência exercida pelos Organismos Multilaterais (OM) na educação nacional. Objetiva identificar os principais Organismos Multilaterais e analisar a atuação desses Organismos na educação. Problematiza acerca do caráter ideológico neoliberal impregnado nas políticas educacionais constituídas com a influência dos Organismos Multilaterais. Utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. E conclui que os Organismos Multilaterais interferem diretamente na construção de políticas educacionais, documentos, leis e diretrizes direcionadas e implementadas na educação brasileira com o intuito de perpetuar o projeto societário de dominação da burguesia sobre a classe trabalhadora.

PALAVRAS-CHAVE: Organismos multilaterais; Empresariado brasileiro; Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Este texto é parte da nossa pesquisa que tem como tema a "A relevância da Fundação Victor Civita na relação do empresariado brasileiro com o ensino médio e a juventude", que integra a produção da nossa dissertação de mestrado do programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica. A abordagem do tema surgiu a partir da vivência no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE).

A educação básica brasileira tornou-se um campo de batalha travado entre a burguesia nacional e a classe trabalhadora. Nesse campo de disputa, a burguesia sobressaiu-se na tentativa de perpetuação do seu projeto societário, principalmente por causa da influência dos Organismos Multilaterais, que são representantes máximos da ideologia neoliberal e agem em conformidade com os princípios neoliberais, viabilizando políticas educacionais que visam formar jovens produtivos para servir aos anseios da burguesia.

Nosso objeto de investigação são os Organismos Multilaterais e a influência exercida na educação brasileira. Assim, objetivamos identificar os principais Organismos e analisar a atuação desses organismos na educação. E problematizamos que as políticas educacionais criadas sob a influência dos OM são impregnadas pela ideologia[32] neoliberal.

METODOLOGIA

Nossa metodologia de pesquisa foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica e documental, tendo em vista que ambas possibilitam um profundo estudo sobre os aportes teóricos, fazendo um levantamento e, posteriormente, uma revisão bibliográfica acerca de produções acadêmicas que englobam essa temática. A pesquisa documental oportuniza uma análise minuciosa dos documentos dos Organismos Multilaterais, a frisar os documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Utilizamos a dialética marxista como meio de análise da pesquisa social, pois, através da dialética e possível compreender as contradições e as mudanças no que concerne ao tema tratado, nos permitindo analisar o tema em sua completude e não de maneira isolada a realidade social. Nessa perspectiva, Araujo (2012, p.179) afirma que:

> Em pesquisa social, portanto, não é proibitivo aos marxistas assumir procedimentos próprios do chamado "Método Qualitativo", já que o termo "qualitativo" não é um adjetivo ao materialismo dialético, mas uma indicação de reconhecimento da importância da análise e do uso de procedimentos não quantitativos, mas deve-se, sempre, em função de coerência pretendida, deixar clara a perspectiva a partir da qual se entende o termo "quantitativo", qualificando-o.

E conforme Triviños (1987) a revisão literária proporciona ao pesquisador analisar todo o material bibliográfico disponível, compreender as dificuldades enfrentadas no decorrer do percurso da pesquisa, como também identificar até que ponto é possível avançar para almejar resultados.

A pesquisa documental é elementar para entendermos a real intencionalidade ideológica contida nas entranhas dos documentos publicados pelas fundações privadas e

[32] István Mészáros na obra O Poder da Ideologia (1996, p. 8) afirma que [...] ideologia não é ilusão e nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, é insuperável nas sociedades de classe. Sua persistência obstinada se deve ao fato de ela se constituir objetivamente (e reconstituir-se constantemente) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos.

Organizações Multilaterais. Dessa forma, concordamos com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430-431), ao afirmarem que:

> As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem.

Os documentos dos Organismos Multilaterais utilizados para análise foram: UNESCO (2008 e 2010), fomentados pelo Banco Mundial e que originaram o Todos Pela Educação – TPE (2006 e 2012) no Brasil.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Mediante o contexto apresentado, os representantes da política Neoliberal perceberam que para fortalecer e perpetuar seu projeto de dominação social seria necessário organizar-se de maneira mais coesa em prol de suas ambições. E, assim, uniram os maiores Organismo Multilaterais[33] visando um mesmo ideal: dominar a sociedade utilizando a educação como instrumento. Acelerando o objetivo de dominação neoliberal, o Banco Mundial começou a fomentar a constituição de políticas destinadas ao fim da miséria, da fome e, em especial, políticas para a educação.

Nesse contexto, a UNESCO tornou-se vitrine de políticas a serem aplicadas nos países pobres. Essas diretrizes de políticas educacionais são homogêneas e devem contribuir fielmente para a construção de documentos educacionais de cada país

Esse tipo de política clarifica como dá-se os métodos da burguesia na busca pela dominação, até porque, temos um banco (Banco Mundial) que estipula e define diretrizes para a educação mundial. E visando caracterizar como políticas debatidas e definidas com a participação de membros da sociedade civil, as Organizações Multilaterais realizam conferências e congressos para discutir temáticas latentes na educação, por eles definidas, e assim consolidar o que de fato será propagado nos países pobres.

[33] Com base em Evangelista e Triches (2012) os maiores Organismos Multilaterais são: o Banco Mundial, o Banco Internacional para reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidades para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI).

Essas conferências são subsidiadas pelo Banco Mundial, que foi fundado após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e "consta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido" (SHIROMA;MORAES; EVANGELISTA, 2004, P. 72). O BM é o patrocinador majoritário de políticas educacionais, é preciso compreender a carga ideológica que permeia essa participação ativa. E de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 73) pontuam sobre a inserção do BM nesse âmbito de auxílio à educação, que foi:

> No decurso dos anos de 1990, o Banco adotou as conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos – da qual foi co-patrocinador – e a partir delas elaborou suas diretrizes políticas para as décadas subseqüentes publicando, em 1995, o documento "Prioridades y Estratégias para la Educación", a primeira análise global sobre o setor que realizou desde 1980.

A análise realizada pelo Banco Mundial implicou para a educação trabalhar voltada para resultados na tentativa de, ao menos, minimizar mazelas permanentes para esmerilhar números positivos sobre a política venerada pelo banco e pelos países que a implementaram. É importante salientar ainda que uma pedagogia baseada em resultados é ainda positiva aos governantes, que podem, a partir disso, justificar ações propostas como satisfatórias para o desenvolvimento socioeducacional do país.

> Acreditando que o uso mais racional dos insumos educacionais poderia ser obtido com a autonomia das instituições, estabelece que esse seja um dos mais urgentes eixos da reforma educacional. Em suma, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da desconcentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 74).

Justificando a homogeneidade entre os Organismos Multilaterais e os empresários, o Relatório Delors (2010) reporta em suas orientações sobre a necessidade da ampliação da cooperação internacional em torno da educação. Certamente, quanto mais englobar força, mais influência as Organizações Multilaterais terão, ao ponto pela lógica dos resultados, quanto mais esses forem insatisfatórios, mais poder sobre a educação as OM irão criar. Nessa mesma perspectiva, o Relatório Delors (2010, p. 24) exclama que "a UNESCO deveria ser dotada, pelos países-membros, com os recursos indispensáveis para animar o espírito e as ações de parceria [...]".

Como porta-voz das políticas fomentadas pelo Banco Mundial, é perceptível que documentos, conferências, seminários e debates promovidos pela UNESCO são assentados na reconstrução produtiva, que visa formar para o mercado de trabalho e preocupa-se essencialmente com a lógica de resultados e com o termo de qualidade presente na educação. Mediante o exposto, é perceptível a relevância social da temática abordada, ao ponto que é necessário compreendermos a relação impositiva das OM para com as diretrizes, leis e documentos educacionais brasileiros.

CONCLUSÕES

Os resultados desta pesquisa ainda encontram-se em andamento. Contudo, em decorrência da análise dos documentos dos Organismos Multilaterais apontam claramente para a intencionalidade de perpetuação do projeto de dominação da burguesia, dado que as políticas educacionais, leis e documentos criados com coordenação da UNESCO e patrocinado pelo Banco Mundial influenciam diretamente na educação brasileira, que é dualista e arraiga a desigualdade social, formando jovens pobres produtivos e jovens intelectuais burgueses aos moldes do sistema neoliberal.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a ser descoberto. Brasília: UNESCO, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, n. 45, p. 185-198, jul/set, 2012.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. Brasília: UNESCO, 2008.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, n. 02, v. 23, jul./dez., p. 427- 446, 2005

_____, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Todos Pela Educação: 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/tpe_5anos_final.pdf> . Acesso em: 10 ago. 2017.

Todos Pela Educação: rumo a 2022. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/058832e8-0b58-47c1-9ea4-029127678171.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA MEDIANTE O CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

ALINE GOMES DE SOUZA
Graduanda do curso de Pedagogia – UFPA (BRASIL)
alinegomessouza@hotmail.com

CRISTIANE LOPES DE SOUSA
Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/ UFPA (BRASIL)
crixxlopesaf@gmail.com

ELEN DA SILVA PEREIRA
Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica PPEB/ UFPA (BRASIL)
elenpereira11@hotmail.com

RESUMO: O texto aborda as políticas de Inovação Pedagógica a partir da ótica neoliberal. Objetiva compreender o conceito de Inovação Pedagógica e analisar como a mesma desenvolve-se dentro do contexto neoliberal. Problematiza que as políticas educacionais de Inovação Pedagógica estão impregnadas pelo discurso neoliberal. Utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. E conclui que, no Brasil, existem muitas políticas que se autodenominam inovadoras, contudo, persistem na utilização de práticas pedagógicas amparadas pelas teorias tradicionais da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais; Inovação pedagógica; Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Este texto é parte da nossa pesquisa desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), que tomou a Inovação Pedagógica como temática a ser estudada em decorrência do projeto de pesquisa intitulado "EXPERIMENTAÇÕES DE POLÍTICAS DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARÁ", que recentemente foi aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Ao pensarmos em inovação em uma concepção neoliberal, destacamos este retrocesso, pois na maioria das vezes, usa-se uma política ou ação desenvolvida anteriormente, colocando-a como nova, mas o que houve foi somente uma mudança superficial no formato, ou no método. Percebemos isso principalmente nas teorias tradicionais. Nosso objeto de investigação é a Inovação Pedagógica. Assim, objetivamos compreender o conceito de Inovação Pedagógica e analisar como a mesma vem se consolidando no contexto neoliberal. E

problematizamos que as políticas educacionais de Inovação Pedagógica estão impregnadas pelo discurso neoliberal das teorias educacionais tradicionais.

METODOLOGIA

Nossos procedimentos metodológicos foram realizados por meio da pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica possibilita o aprofundamento no que concerne ao referencial teórico que engloba a temática discutida, pois, de acordo com Triviños (1987) esse procedimento metodológico viabiliza ao pesquisador a oportunidade de analisar todo o material bibliográfico que encontra-se disponível.

No decorrer da realização da pesquisa documental é necessário compreender os conceitos e posicionamentos políticos contidos no corpo do texto para que possamos obter conclusões precisas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Diante disso, para análise dos documentos que abordam a Inovação Pedagógica, foi fundamental pontuar a teoria epistemológica sobre a qual o documento está inserido, bem como os conceitos utilizados mediante o contexto político-social e econômico, dado que são fatores que influenciam diretamente na tomada de decisões no âmbito educacional.

POLÍTICAS INOVADORAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O termo inovação surge nos estudos administrativos, posteriormente sendo impregnado a educação. Atribui-se ao mesmo um sentido polissêmico, com base na intencionalidade de sua promoção. Para Mitrulis (2002, p. 231), "[…] é um processo de tradução, de decodificação da novidade pura, e novidade aceitável, passível de ser aplicada com objetivo de melhorar aquilo que existe".

O autor ainda a diferencia de descoberta, invenção, e criação. As quais, Mitrulis (2002, p. 231) afirma que, "[…] são produções que não tem necessariamente outra finalidade que elas próprias". Além disso, a inovação para alcançar a finalidade proposta, fundamenta-se em objetivos práticos e ações estratégicas.

No texto "Estudo de caso aplicado as inovações educacionais: uma metodologia" de Leandro, Gomes e Walter (1994, p.10) abordam as experiências educacionais inovadoras,

afirmando que "[…] são aquelas que introduzem algum tipo de mudança numa determinada cultura e/ou prática escolar, através de uma intervenção intencional ou proposital".

Os autores ainda afirmam que mudanças políticas educacionais são diferentes de mudanças efetivamente colocadas em prática. E essas mudanças podem ser externas, quando envolvem as secretarias, ou delegacias de ensino, e internas, quando ocorrem dentro da escola. Tais mudanças, segundo Garcia (1985) apud Teixeira (2010), afirma que o autor,

> [...] alertava para a não neutralidade do conceito de inovação, o qual pode trazer em si valores positivistas de progresso e desenvolvimento, também destacando que inovação não é solução mágica que possa ser aplicada para resolver todos os problemas da educação. Para o mesmo autor, muitas das propagadas inovações podem provocar até mesmo retrocesso e prejuízos à qualidade dos sistemas educacionais (p. 2).

Saviani (1975) trata a inovação a partir dessas diferentes finalidades, categorizando em níveis, partindo do tradicional, dividindo em quatro momentos. Nos dois primeiros alteram somente o método, de forma superficial ou total, mas não visando um resultado diferente, não alterando a perspectiva adotada. No terceiro, buscam novas estratégias dentro e fora da escola, no entanto, a finalidade daquele ensino continua a mesma. A quarta propõe-se a alterar a finalidade desse ensino, e para isso buscam novos meios, metodologias.

Diante da conceituação de inovação emergem as políticas inovadoras, as quais surgem no Brasil com a justificativa de melhorar a qualidade da Educação, de acordo com Garcia e Farias (2005, p.64),

> No Brasil tem sido comum os governantes associarem o conceito de inovação educacional a experiência de exceção que não permitem generalização. Geralmente são parciais, criadas por portaria e limitadas a grupos restritos. Mais ainda, tais ações têm sido implantadas sob o argumento de melhorar a qualidade da educação.

Tais políticas se manifestam**,** portanto na perspectiva de solucionar determinado problema encontrado nas escolas, ou no sistema. No entanto, nem sempre o que é posto na teoria é efetivamente colocado em prática. E outras vezes o proposto promove um retrocesso em vez de avanço. E geralmente é promovida pelos órgãos educacionais do Estado, associados ao Ministério de Educação – MEC. Por conta disso, nota-se a intencionalidade dos governantes sobre o tipo de ensino ofertado, conforme afirmam Garcia e Farias (2005, p. 64), "A inovação como política educacional atende a diferentes interesses políticos, conforme os envolvidos na sua formulação e operacionalização".

Algumas políticas tidas como inovadoras têm sido implantadas no Brasil, variando o método, os materiais, as metodologias, e as finalidades de acordo com os governos Estaduais e seus respectivos sistemas de ensino.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Diante do conceito de inovação pedagógica é preciso compreender a ideia de inovação no âmbito das políticas neoliberais atuais, bem como entender o modo de integração destas às práticas pedagógicas para identificar em que medida elas corroboram para a consolidação do sistema vigente ou para a emancipação social dos educandos.

O objetivo pedagógico da inovação não resulta em paradigmas consolidados e naturalizados para reificar a acumulação de conhecimento e o processo hegemônico de sua produção limitada ao ensino desses conteúdos, mas principalmente produz formas de articulação entre os saberes e os poderes, de forma que espaços não-reguladores de aprendizagem potencializem as tensões e façam emergir as contradições solidificadas historicamente em campos epistemológicos que busquem transformações sociais efetivas por meio da dúvida (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011).

As relações sociais fluidas na pós-modernidade[34] apontam para a crise de legitimidade, que vem sendo enfrentada no contexto educacional como um todo. Essas dificuldades aumentam, na medida em que refletem profundas mutações de elementos e processos socializadores que interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico e institucional da escola pública, demonstrando a distância entre o que tem sido oferecido no cotidiano escolar e os anseios inerentes à juventude heterogênea e plural, caracterizada, principalmente, pela desigualdade e exclusão social, altos índices de pobreza e violência.

Nesse sentido, os contextos estão relacionados à ideia de renovação pedagógica, uma vez que o processo de mudança é intrínseco às dinâmicas internas da escola, que ultrapassa os limites da reforma enquanto elemento estruturante do próprio sistema (CARBONELL, 2002). A construção do conhecimento no interior das práticas formativas escolares não está desvinculada de interesses que buscam adaptar o comportamento humano para a conformação

[34] Termo pensado a partir da concepção de "modernidade líquida", segundo a qual as experiências são construídas no cotidiano por meio de uma insegurança estrutural que, somada à exaltação da liberdade consumidora individual, resulta em aparatos técnicos para proteção do sujeito. Ver: BAUMAN, Zygmunt. O mal estar na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

imposta pela dualidade educacional, uma vez que esta não se configura como um instrumento de igualdade social, mas sim um elemento de hierarquização que polariza classes sociais que se reproduzem em contextos desiguais, transformando o ensino num meio eficaz de (re)contextualização social que ideologicamente legitima e mantém o status quo.

Segundo Veiga (2003), a inovação regulatória ou técnica não produz mudanças efetivas no sentido de elaborar um projeto pedagógico novo, mas simplesmente traz modificações para ratificar o sistema vigente, desconsiderando os sujeitos e produzindo a exclusão. Esta concepção contrapõe-se à ideia de inovação enquanto processo emancipatório numa perspectiva histórica e social da formação humana, compreendendo não somente a diversidade dos sujeitos, mas também a interação com os saberes locais para superar a fragmentação do processo ensino-aprendizagem, no qual disciplinas e áreas do conhecimento dialoguem em práticas que considerem o contexto dos sujeitos integrados a ela.

Considerando a concepção de inovação articulada com a gestão democrática, a construção do conhecimento pedagógico rompe com a ideia de fragmentação e hierarquia social de tempos e espaços que ratificam as desigualdades e exclusão social, aliando não apenas os direitos de educadores e educandos, mas que ambos se reconheçam enquanto sujeitos sociais inseridos num processo de ensino-aprendizagem para ações políticas que lhes garantam o exercício da cidadania.

CONCLUSÕES

Os resultados desta pesquisa ainda encontram-se em andamento. Contudo, em decorrência do que foi analisado, torna-se perceptível que as políticas educacionais de inovação pedagógica são impregnadas pelo neoliberalismo, que traveste as teorias tradicionais da educação com novas metodologias. Entretanto, persistem na prática pedagógica idealizada pelo Estado conservador, que visa formar cidadãos produtivos e destituídos de senso crítico.

REFERÊNCIAS

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GARCIA, Walter Esteves. FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Estado, Políticas e Inovação pedagógica**. O público e o privado Revista do PPG em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, n.5. jan/jun. 2005. Disponível em

<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=249.> Acesso em: 10 jul. 2017.

LEANDRO, Ana Cristina. GOMES, Cândido Alberto. WALTER, Robert K. **Estudo de caso aplicado as inovações educacionais: uma metodológica** (edição reformulada). Série Documental: Inovação, n.4. jul. 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001737.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In: **Inovação pedagógica universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MITRULIS, Eleny. Ensaios de Inovação no Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 217-244, jul., 2002.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da Inovação em educação. In: **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. GARCIA, W.E. (org.). São Paulo, Cortes, 1980.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, n. 02, v. 23, jul./dez., p. 427- 446, 2005

TEIXEIRA, Claudia Maria Francisca. Inovar é preciso: concepções de inovação em educação dos programas proinfo, enlaces e educar. In:_____. **Inovar é preciso: concepção de inovação em educação**. Disponível em <http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-118830/inovar-e-preciso--concepcoes-de-inovacao-em-educacao-dos-programas-proinfo-enlaces-e-educar> Acesso: 10 jul. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad. Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez., 2003.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIENCIA NA UFPA: UM ESTUDO NAS AÇÕES DA COACESS.

Arlete Marinho Gonçalves
Universidade Federal do Pará

RESUMO: O objetivo do estudo foi investigar acerca da política de acessibilidade no ensino superior e as ações do núcleo de acessibilidade, e apontar os desafios do trabalho da coordenadoria de acessibilidade – CoAcess, da UFPA. A metodologia adotada foi a pesquisa documental de abordagem qualitativa. Os documentos levantados foram os relatórios das ações desenvolvidas pela Coordenadoria de Acessibilidade - CoAcess; o Plano de ação, e o Programa de acessibilidade da Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA. A CoAcess/UFPA apresenta um programa articulado com várias ações que impulsionam a diminuição das barreiras aos alunos com deficiência no ensino superior, no entanto, muitas delas ainda não foram superadas em decorrência da falta da cultura inclusiva acompanhada das barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Política de Acessibilidade. Ensino Superior. Pessoas com Deficiência.

Introdução

Em conformidade com a legislação vigente que assegura o direito da pessoa com deficiência à educação, com a atual política de educação especial e com os referenciais pedagógicos da educação inclusiva, ressalta-se a importância da garantia de condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, TEA e superdotação/altas habilidades na educação superior em todas as atividades acadêmicas das Instituições de Ensino Superior.

Os núcleos de acessibilidade, tornaram-se, nos últimos anos, um espaço de apoio, produção e serviços aos alunos púbico alvo da educação especial e professores que necessitam de orientações pedagógicas acessíveis para trabalhar com esses alunos no Ensino Superior. O público alvo da educação especial são:

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
> II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento[35]: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento

[35] Substituído pelo Transtorno do Espectro Autista, a partir do DSM V.

> nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2008)

A nomenclatura núcleos de acessibilidade aparece pela primeira vez na Política nacional da educação especial na perspectiva da inclusão (2008), quando afirma no documento que as instituições devem assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas, que possa contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, além de organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. No documento, aponta para o ensino superior a necessidade da criação dos núcleos de acessibilidade.

Aponta, ainda, a necessidade de ter nesse formato de educação especial o profissional que tenha como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior para a oferta dos serviços e recursos de educação especial neste nível de ensino.

Em 2011, com a aprovação do Decreto Nº 7.611de 2011, em seu artigo 5º, também define a necessidade da União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. No que diz respeito ao apoio técnico e financeiro de que trata o *caput* aponta no inciso V, VI e VII:

> [...] adequação arquitetônica de prédios para acessibilidade; a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e a estruturação de **núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior**. [...] A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em braille, áudio e Língua brasileira de sinais - Libras, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. Os **núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior** visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que

> restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. (BRASIL, 2011, **grifo nosso**).

Diante disso, as universidades a partir de 2009 começaram a ampliar e a estruturar os seus núcleos de acessibilidade para atender esse público. Para garantir essa demanda, o Ministério da Educação, instituiu por meio da SECADI o denominado programa INCLUIR. O Incluir, tinha como objetivo principal a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior. A meta fundamental era a garantia da integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Ressalta-se que desde 2005, o MEC já lançava editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES, mas só eram comtempladas com apoio financeiro as propostas de universidades do Brasil que atendessem às exigências do programa. No primeiro ano, apenas 13 universidades foram contempladas. No Pará, obteve aprovações a Universidade Federal do Pará com o projeto "Modernização da seção braille da biblioteca central UFPA", no ano de 2005, e em 2007, foi contemplado com o projeto "Núcleo de acessibilidade do campus de Marabá". De 2013 à 2015 os recursos do Incluir passaram a ser alocados diretamente no orçamento das universidades federais para a implantação e implementação da política de acessibilidade. Em 2016, o incluir deixou de existir e as ações implementadas pelas universidades, por meio dos núcleos de acessibilidade, passaram a fazer parte do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

Diante dos fatos levantados, o presente estudo apresenta em forma de pesquisa documental as ações desenvolvidas pela Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA e suas ações realizadas no âmbito da UFPA e os desafios encontrados na realização de suas ações. Os principais documentos foram: os relatórios das ações desenvolvidas pela Coordenadoria de Acessibilidade - CoAcess; o Plano de ação, e o Programa de acessibilidade da Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA.

Nesse sentido, este estudo apresenta como objetivos primordiais: Apresentar ações do núcleo de acessibilidade, em consonância com os documentos legais; Apontar os desafios do trabalho no núcleo de acessibilidade da UFPA.

2 A CoACess e suas dimensões

A dimensão do PROACESS consiste na promoção da acessibilidade na Educação Superior. Visa assim, promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, de comunicações, arquitetônicas (estrutural e de mobiliário) e a efetivação da política de acessibilidade.

No que diz respeito a essa dimensão, o objetivo é criar condições de acesso e permanência com a garantia de direito à acessibilidade às pessoas com deficiência e o aproveitamento pleno da formação acadêmica para os estudantes com transtornos funcionais, e ainda, das altas habilidades/Superdotação – SD/AH. Além disso, o Programa fomenta incentivar a ampliação de projetos que possam promover a criação de produtos de acessibilidade por meio de incentivo à pesquisa e à extensão, e que garantam a autonomia e independência desses alunos matriculados na UFPA.

Essa dimensão está organizada em 4 eixos, assim definidos de acordo com o documento orientador "Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior" (2013), que determina os eixos:1) Currículo, Comunicação e informação; 2) Ações de Pesquisa; 3) ações de Extensão e, 4) Infraestrutura. Para este artigo apresentamos o primeiro eixo, como principal ação da CoAcess. Os demais se encontram em fase de desenvolvimento, apesar de muitas desses eixos já existem por meio das pró-reitorias e a coordenadoria de acessibilidade se faz presente no apoio e orientação da ação.

2.1 **Ações do Eixo currículo, comunicação e informação.**

O eixo "currículo, comunicação e informação" tem como objetivo a garantia do pleno acesso, participação e aprendizagem dos educandos com deficiência. As ações derivadas desse eixo constam de meios que garantam materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; equipamentos de tecnologias assistivas e de serviços de guia intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras (BRASIL, 2013). Para atender essa demanda, este se encontra organizado na Ação de **formação continuada e apoio à inclusão de pessoas público alvo da educação especial no Ensino Superior**; e o **Atendimento Pedagógico Individualizado**;

A formação continuada de apoio a inclusão se destina a oferecer cursos e dar apoio pedagógico às coordenações de curso, coordenadores pedagógicos, professores e técnicos da

UFPA a respeito da inclusão e promoção da acessibilidade aos alunos com deficiência, TEA e Altas habilidades/Superdotação. Dentre outros, os que apresentam Transtornos funcionais específicos de alta complexidade.

As ações denominam-se de *Programa de Formação para acessibilidade*, subdivido em 3 ações e envolvida com possíveis parcerias institucionais da UFPA *e o Programa de bolsa de atividade acadêmica/acessibilidade,* com única ação,em parceria com a coordenação de integração estudantil/SAEST:

CONSIDERAÇÕES

Todas as ações apresentadas no estudo, por meio da coordenadoria de acessibilidade demonstram que para se construir a inclusão no ensino superior através da política de acessibilidade demanda das coordenações um trabalho em conjunto. Esse trabalho em parceria decorre de ações que precisam ser também aprovados e aceitos e abraçados pelas outras pro-reitorias, grupos de pesquisa e de extensão.

Portanto é um trabalho que não pode ser isolado. Além disso, trabalhar em prol da acessibilidade também requer recursos financeiros, pois todas as adaptações e quebras de barreiras necessitam de verbas para atender as adequações, seja de infraestrutura, de comunicação ou de informação.

Os grupos de pesquisa são fundamentais para o avanço de novas tecnologias assistivas para atender as pessoas com deficiência. Nesse sentido, a coordenadoria de acessibilidade necessita estar junto desses pesquisadores para apontar ou validar possíveis tecnologias que possam garantir maior autonomia e independência dos PcD.

Vimos ainda, que o grande desafio de todo esse processo de implementação ainda é recente e ainda pouco discutido nas universidades. Em algumas situações muitos núcleos de acessibilidade se confundem apenas com grupos de pesquisa ou de extensão. Há necessidade de avançar essa ideia no sentido de tornar esses espaços onde o aluno tenha um lugar de referência na produção, nos serviços e apoio ao aluno com deficiência que ingressa na universidade. Isso se dá por meio da valorização dos multiprofissionais que precisam compor essa equipe, tais como interpretes de libras, transcritores braille, revisores braille, audiodescritores, tecnólogos de sistema de informação, terapeutas ocupacionais, pedagogos e

psicólogos educacionais. No entanto, o desafio desse processo é inserir na base de concursos públicos vagas especificas para essas funções. Atualmente no ensino superior, muitas vagas já foram inseridas nas vagas do ensino superior, tais como: os interpretes de libras, os transcritores, tecnólogos de sistema de informação, terapeutas ocupacionais, pedagogos e psicólogos. Ainda se faz necessário avançar para os revisores braille e audiodescritores.

Outro desafio está na compra de equipamentos específicos para a garantia de acessibilidade (impressora braille, softwares, scanner de voz, papel formulário braille e outros). Esses equipamentos não constam na lista de compras das universidades. Esse desafio provoca atrasos na compra, pois depende de atas de preços, por meio de caronas, ou por via de propostas. O processo burocrático da compra impede o avanço de muitas produções acessíveis que permitem o aluno receber a tempo seu material adaptado.

Por fim os núcleos de acessibilidade necessitam se tornar no ensino superior um espaço que necessita ser reconhecida como um lugar de garantias de direitos e de respeito a diferença das pessoas com deficiência que chegaram ao ensino superior. Para isso, se faz necessário orçamento específico para suas ações, programa do governo federal que avance nessa discussão, e ampliar a inserção de vagas especificas para atender esse público neste nível de ensino.

REFERENCIAS

BRASIL. **Documento orientador Programa Incluir- Acessibilidade na educação Superior**. SECADI/SESu, 2013

BRASIL, **A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.** MEC: Brasília, 2008

BRASIL, **Decreto Lei 7.611** de 11 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. MEC: Brasília, 2011.

UFPA. **Relatórios da Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA**. UFPA, 2016

UFPA. **Plano de ação da Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA** (2016-2025). UFPA, 2016

UFPA. **Programa de Acessibilidade da Coordenadoria de Acessibilidade** (2017-2020); UFPA, 2017.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: TRAJETÓRIA DO SAEB

Luziane Said Cometti Lélis
Universidade Federal do Pará - Brasil
E-mail: luziane.bim@gmail.com

Dinair Leal da Hora
Universidade Federal do Pará - Brasil
E-mail: tucupi@uol.com

Karla Oeiras de Almeida
Universidade Federal do Pará - Brasil
E-mail: karlaoeiras@hotmail.com

RESUMO: O texto discute a política de avaliação nacional, considerando os elementos que marcam a trajetória do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de uma avaliação diagnóstica da qualidade da educação para uma censitária, com ênfase em resultados quantificáveis, política de responsabilização e indução do currículo na escola. A revisão bibliográfica sobre a temática, demonstra que a política de avaliação em larga escala da educação básica no contexto brasileiro sofre influência das agendas internacionais e orientações mercadológicas de cunho neoliberal consubstanciadas pelo Estado-avaliador, que utiliza a avaliação estandardizada como forma de controle e regulação. Conclui-se que a perspectiva adotada pelo SAEB, não considera a natureza do processo educativo, induz valores gerenciais e não tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: SAEB; avaliação em larga escala; qualidade da educação.

Introdução:

O Sistema da Avaliação da Educação Nacional (SAEB) surge como estratégia para fornecer informações que subsidiasse à melhoria da educação e para atender à crescente demanda da sociedade industrial que a vislumbrava como meio de propiciar o desenvolvimento econômico.

O estudo evidencia os elementos que marcam a trajetória de existência deste sistema de avaliação com suas mudanças ocorridas em sua estrutura, influenciadas por agendas internacionais, mercadológicas, consubstanciadas pelo Estado-avaliador. Demonstra a partir da revisão bibliográfica, que a política de avaliação em larga escala da educação básica no contexto brasileiro centra sua preocupação em resultados quantificáveis, na política de responsabilização e na indução do currículo na escola.

A avaliação vem servindo como forma de controle e regulação por parte do Estado, porém, não tem representado melhora significativa na formação dos estudantes e portanto, na qualidade do ensino.

Discussão dos dados:

A origem do SAEB está relacionada com o interesse do MEC em implementar um sistema de avaliação de abrangência nacional aliado à necessidade do Banco Mundial em realizar a avaliação sobre o impacto do Projeto Nordeste (BONAMINO e FRANCO, 1999), e contando também com uma participação social propiciada pelo processo de redemocratização do país (GARCIA e NASCIMENTO, 2012).

Assim, em 1988, iniciou-se uma experiência piloto – a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), primeira designação do SAEB, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a validade dos instrumentos de aplicação, estendidos posteriormente aos outros Estados.

O primeiro ciclo (1990) prevaleceu o arranjo institucional definido pelos técnicos do Ministério da Educação (MEC) com a participação de professores e técnicos das Secretarias Estaduais de Educação na construção dos referenciais de elaboração das provas, sob a coordenação da Fundação Carlos Chagas (FCC). Esta avaliação deu ênfase aos fatores intra-escolares (saber escolar, aos docentes e suas práticas), elegendo os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática (para alunos de 1ª e 3ª séries) e Redação (para os alunos de 5ª a 7ª séries), bem como a aplicação de questionários versando sobre a questão da gestão escolar, da situação e competência do professor e do rendimento do aluno.

O segundo ciclo (1993) continuou contando a participação dos sujeitos envolvidos no ciclo anterior, com a substituição da FCC pela Universidade, uma vez que, a partir de 1992, o SAEB ficou sob a responsabilidade do INEP. Privilegiou uma orientação construtivista no instrumento avaliativo, adotando os conhecimentos para a prova: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

A Portaria nº 1.795/94, regulamentou o SAEB, consolidando a "concepção do Estado-avaliador no País, posto que confere ao Estado e a suas estruturas político-administrativas e normativas (MEC e CNE) a função de formular e avaliar a política nacional de educação" (GARCIA; NASCIMENTO, 2012, p. 109).

Do terceiro ciclo (1995) em diante, os exames seguiram uma regularidade quanto ao período de realização, ocorrendo bienalmente. Contudo, em 1995, ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso, a reforma do Estado brasileiro, incorporando políticas de cunho gerencial e adotando conceitos que pregam a qualidade, eficiência e equidade, interferindo nos procedimentos adotados pelo SAEB.

Nessa nova fase, o terceiro ciclo, contou com empréstimos financeiros do Banco Mundial e adotou um novo arranjo institucional, combinando centralização das funções de controle (MEC) e terceirização de parte das atividades à FCC e à Cesgranrio, e outras alterações segundo Bonamino (2002), como: a utilização da Teoria da Resposta ao Item (TRI), a ênfase em conhecimentos e habilidades, levantamento de dados socioeconômicos e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos, redefinição da aplicação dos testes nas séries conclusivas (incluindo o Ensino Médio) e as escolas particulares.

Nesse período ocorreu "a restruturação e modernização do sistema de estatísticas e indicadores educacionais e a ampliação dos meios operacionais de centralização da avaliação educacional com a inclusão de exames nacionais[36]" (COELHO, 2008, p. 236).

A criação de mecanismos de avaliação em todos os níveis da educação básica para o monitoramento e o controle sobre a gestão administrativa no cumprimento de metas estabelecidas nos diversos projetos educacionais foi reforçada pela LDB, nº 9394/96, quando no inciso VI do art. 9º, determina que cabe à União "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino".

O quarto ciclo (1997)[37] aprimorou o monitoramento da qualidade, aprofundando o movimento de centralização-terceirização. Introduziu as Matrizes Curriculares de Referência (MCR), "pela opção teórica, de natureza cognitivista, para a construção de descritores como base para a construção dos itens de prova que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno nas diferentes disciplinas" (COELHO, 2008, p.237). Nesse modelo, associa-se os conteúdos às competências e habilidades, relacionado com temas e com o nível das operações mentais envolvidas no processo de aprendizagem do aluno, de acordo com a abordagem

[36] Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, além dos programas governamentais.
[37] Participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação em larga escala/UNESCO.

encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´s) e nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O quinto ciclo (1999) incluiu outros dois componentes curriculares (História e Geografia) na formatação da prova, "o que não foi sustentado ao longo dos anos" (WERLE, 2011, p.777). Oficialmente objetiva "oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira" (INEP, 2000, p. 6), porém ainda não efetivado plenamente na realidade concreta das escolas públicas.

No sexto ciclo (2001) ocorreram algumas modificações visando ao aprimoramento das Matrizes de Referência, em decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais; bem como, a utilização de questionários para investigar os fatores intra e extra-escolares associados ao desempenho dos alunos. Neste ciclo

> "o Saeb tem como principal objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica" (INEP, 2002, p.10).

Vale ressaltar, que apesar da excessiva valorização depositada em torno da avaliação como meio estratégico para a formulação de políticas de melhoria da qualidade da educação, os resultados do SAEB evidenciados na década de 1990, mostraram os baixos desempenhos dos alunos quanto às habilidades e competências esperados nas provas, e que as políticas educacionais "sob a orientação neoliberal e a égide do Banco Mundial, caracterizadas pela redução dos gastos educacionais em âmbito federal e pela lógica gerencial, não têm possibilitado a melhoria da qualidade educacional", como relatam Garcia e Nascimento (2012, p. 111).

No sétimo ciclo (2003), o SAEB objetiva mostrar que "essa avaliação deve subsidiar os municípios, Estados e a União na formulação de políticas" (Idem, p. 113).

Em 2005, o SAEB sofreu importantes alterações, conforme a Portaria nº 931/2005, na qual instituiu sob a sua responsabilidade, a composição de dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)[38] e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)[39].

[38] Tem como objetivo principal avaliar a qualidade, eqüidade e a eficiência da educação brasileira.
[39] Conhecida como "Prova Brasil" é uma avaliação censitária realizada bianualmente com os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal.

O oitavo ciclo (2005), refletiu as transformações ocorridas pela Portaria nº 931/2005, conferindo e disseminando a cultura da avaliação nas escolas, que passou a divulgar os resultados de cada município por unidade de ensino, favorecendo a competição entre escolas particulares e públicas, e entre os profissionais, além da responsabilização pelos resultados. A esse respeito, Gracia e Nascimento (2012, p. 113-114) afirmam que "a competição é um valor gerencial, considerado pelos defensores do neoliberalismo como meio de impulsionar a qualidade educacional". Esta perspectiva gerencialista adotada pelo SAEB, se distancia do que acreditamos contribuir com uma educação de qualidade social, ao considerarmos a natureza do processo educativo.

A Prova Brasil tem como matriz de referência os PCN's, com foco nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, distribuídos por tópicos e temas organizados em descritores. Além do caderno de questões, a prova é composta também de um questionário para o aluno[40]. Esta Prova tem reforçado, entre outras limitações, o "estreitamento curricular" (BONAMINO e SOUSA, 2012).

Em 2007, as duas avaliações Prova Brasil (ANRESC) e SAEB (ANEB) fundiram-se e passamos a ter, segundo Fernandes (2016, p. 102)

> uma única avaliação externa de caráter federal, em que os segmentos que compõem o universo da Prova Brasil foram avaliados censitariamente, enquanto os outros segmentos que compõem o SAEB, mas não a Prova Brasil, foram avaliados amostralmente. Assim, voltamos a ter uma única avaliação (o SAEB) e o que entendemos por Prova Brasil constitui-se, na verdade, em estratos censitários do SAEB.

Os dados do SAEB e da Prova Brasil, juntamente com os indicadores de fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e de evasão) serviram de base de cálculo para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A partir de 2007, os ciclos de avaliação do SAEB seguiram o mesmo formato até o último evento realizado em 2015 (13º ciclo), consolidando a concepção de Estado-Avaliador no país, baseado nos preceitos neoliberais que pregam a eficácia, eficiência e qualidade, mas que na realidade ainda não conseguiu resolver a questão da universalização do ensino com qualidade, que não seja apenas aquela referenciada quantitativamente pelo IDEB.

[40] Além do questionário do aluno, tem o questionário da escola, do diretor e dos professores de Matemática e Língua Portuguesa.

Conclusões:

As políticas de avaliação estão relacionadas com a lógica gerencial, alinhadas às orientações das agendas internacionais na condução da educação, que deposita na avaliação toda a capacidade solucionar os problemas relacionados com a qualidade educacional. Apesar da centralidade em torno da avaliação, percebe-se que o SAEB ainda não tem possibilitado a melhoria da qualidade da educação, porque está restrito a busca de índices estatísticos e não ao compromisso de uma formação humana integral da escola básica brasileira.

Referências:

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional**: o processo de institucionalização do Saeb. Cadernos de Pesquisa, nº 108, novembro/1999.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Sákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório SAEB/99**. Brasília, DF: INEP, 2000. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/65>. Acesso em: 29/09/2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **SAEB/2001: novas perspectivas**. Brasília, DF: INEP, 2002. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download>. Acesso em: 29/09/2016.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio Aval. Públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.16, n 59, p. 229-258, abr./jun., 2008.

FERNANDES, Reynaldo. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n.96, p. 99-111, maio/ago, 2016.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; NASCIMENTO, Lenilton Batista. O Estado-avaliador e a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). In: CASTRO, Alda Maria D. Araújo; FRANÇA, Magna (Orgs.). **Política Educacional:** contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília: Liber Livro, 2012.

WERLE, Flávia O. C. Políticas de Avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados a intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

PROPOSTA DE PENSAMENTO ÚNICO DA ESCOLA SEM PARTIDO

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira[41]
Universidade Federal do Pará (UFPA) - Brasil
E-mail: ms-per@bol.com,br

Cassio Vale[42]
Universidade Federal do Pará (UFPA) - Brasil
E-mail: cassiovale07@yahoo.com.br

RESUMO: O texto se constitui de uma breve análise do Projeto de Lei (PL) nº 867 de 2015 e tem por objetivo evidenciar quais os propósitos do referido PL ao propor direcionamentos ao trabalho do profissional docente no exercício de sua função em relação ao processo de ensino. A análise se efetivou por meio de pesquisa bibliográfica a partir do diálogo estabelecido com reflexões teóricas sobre a política educacional. Do conjunto das análises conclui-se que o Projeto ao estimular que não haja a assimilação entre educação e política trás em seu ideário a proposta na contramão de que seja implantada na educação a visão de seus defensores pautados num tradicionalismo excludente, além da ideologia de delatar as ações docentes que vão na contramão do PL como se fosse um ato heroico para com o país.

PALAVRAS-CHAVE: Escola sem Partido; Políticas educacionais; Projeto de Lei.

INICIANDO O DEBATE

Desde o ano de 2015 está em análise o Projeto de Lei (PL[43]) nº 867[44] de 2015 que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido" que teve origem no anteprojeto de um movimento com o mesmo nome coordenado por Miguel Nagib e se auto intitula como "uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior[45]". Embora esse PL tenha sido formalmente apresentado há cerca de

[41] Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), na linha de Políticas Públicas Educacionais. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Gestão Escola Democrática (Observe).
[42] Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), na linha de Políticas Públicas Educacionais. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Gestão Escola Democrática (Observe).
[43] "É um conjunto de normas que deve se submeter à tramitação no legislativo com o objetivo de se efetivar através de uma lei. No Brasil, um projeto de lei pode ter sua tramitação iniciada tanto na Câmara dos Deputados como no Senado Federal. Todo projeto de lei recebe um número específico ou protocolo, que lhe é designado a fim de facilitar a sua identificação e acompanhamento" (https://www.jusbrasil.com.br/topicos/26554390/projetos-de-lei).
[44] Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf.
[45] (http://escolasempartido.org/quem-somos)

dois anos a movimentação de seus idealizadores já ocorre desde a primeira década deste século

> O discurso do Escola sem Partido não foi devidamente enfrentado, a meu ver, desde o momento em que ele surgiu, em 2004, justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional, e também porque ele se espalha com muita força, não em debates acadêmicos, mas nas redes sociais. Esse discurso utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional. Os *memes*, imagens acompanhadas de breves dizeres, têm uma grande importância nesse discurso simplista. Então, nós não enfrentamos esse discurso e ele cresceu muito, até que projetos de lei, que incorporam as suas ideias, fossem apresentados nacionalmente e em vários estados do país e nos déssemos conta da ameaça real que ele representava (PENNA, 2017, p. 35).

O autor afirma que o que parecia ser desde o início algo sem base de sustentação para sua execução não teve o devido olhar e combate dos profissionais da educação e da sociedade em geral que lutam pela democratização da educação pública, em especial. As ideias vazias do projeto foram ganhando adeptos até chegarem à Câmara dos Deputados.

Considerando o que nos alerta Gramsci (1917) sobre a questão de ser indiferente em que "a indiferença atua poderosamente na história" este texto, elaborado a partir da análise do PL nº 867 de 2015 tem por objetivo evidenciar quais os propósitos do referido PL ao propor direcionamentos ao trabalho do profissional docente no exercício de sua função em relação ao processo de ensino. Assim, considerando que os destinos da educação brasileira, em particular, encontram-se encarcerados por manipulações de visões limitadas de humanidade e as consequências dessa opção de política para a efetivação do direito humano à educação é que urge a necessidade de alertar ao cidadão a não ser "peso morto na história", mas de "tomar partido".

O PROJETO DE LEI Nº 867 DE 2015

O movimento anterior ao PL busca, principalmente, afixar nas escolas de todo o Brasil um cartaz com 6 deveres do professor resumidos no quadro 1

Quadro 1 – proposta de deveres do professor do Programa Escola sem Partido

1	O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
2	Não favorecerá e nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções.
3	Não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
4	Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos

	alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
5	Respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
6	Não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no PL nº 867 de 2015

Tal proposta conta com 9 Artigos e anexos incluindo justificativa perfazendo um total de 21 laudas e entre os princípios da educação nacional frisados no Art. 2º do projeto destacamos "V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções".

Percebemos uma culpabilização dos professores como vilões em sala de aula e os alunos como vítimas de suas ações como se estes últimos não possuíssem vez e voz no cotidiano das aulas taxando-os como sujeitos domados (que é o foco do projeto) sem a possibilidade de ampliação do seu arcabouço cultural ao exigir que a escola tenha que se adequar ás convicções de cada família e esquecendo seu pluralismo. O professor passa a ser visto como alguém sempre em situação suspeita que deve ser observado e denunciado quando infringir os propósitos do PL em questão.

> O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores (FRIGOTTO, 2017, p.31).

A cultura de vigilância ao professor na proposta deseja inibir os possíveis diálogos sobre crenças, diferentes formas de religiões, cor, raça, gênero, sexualidade, os novos tipos de famílias além da tradicional composta por mulher, homem e filhos, entre outras questões que ficarão proibidas de serem debatidas pelos alunos e professores e colaborando para a manutenção da tradicional exclusão de grupos sociais como cotistas e filhos de casais homo afetivos. Isso pode ser observado no Art. 3º onde ficam vedadas algumas questões como "a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes".

A religião de cada estudante deve ser respeitada, mas defendemos que é dever da escola promover o debate das diversas formas de manifestações religiosas existentes em nosso país e o projeto nos dá a sensação de que há a imposição de uma religião sobre as outras onde seus defensores estão ocupando cargos públicos na elaboração de leis fazendo pressão social e querendo impor suas ideologias nas ações estatais. Ciavatta (2017) no debate sobre a imposição de uma crença sobre a outra, via legislação, apresenta o grupo de evangélicos "como grupos de pressão, que atuam nas casas legislativas" (p.13).

Espinosa e Queiroz (2017) sustentam essa afirmação ao dizerem que os deputados e vereadores que estão entre os autores desse PL possuem vínculos diretos com setores evangélicos e dominam as pautas envolvendo essa discussão onde são ultraconservadores e "defensores dos valores que denominam da "família tradicional" e também da ditadura militar" (p. 60). Mais do que isso, ao propor determinados projetos os grupos enraizados em crenças religiosas procuram impor suas vontades para a sociedade em geral

> Atualmente, o viés conservador dos projetos de lei relacionados ao Escola sem Partido tem como carro chefe o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, que tem sido tratado pelo movimento como o grande inimigo a ser combatido pelas famílias nas escolas. Na prática, pretende-se inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. Além disso, materiais didáticos e paradidáticos com abordagem crítica e reflexiva sobre esses temas têm sido alvos de ataques pelos partidários do movimento (MATTOS, et all, 2017, p. 93-94).

O Projeto em questão não apresenta sustentação de seu discurso de dissociação entre a escola e a política[46] que faz parte das relações humanas e no interior da escola a tomada das decisões requer diálogo, debate, perde e ganha de diferentes grupos como exemplo dos conteúdos que serão ministrados. A escola pública tem esse papel de formar para a cidadania, ensinando os alunos a terem senso crítico e a respeitarem os diferentes posicionamentos da vida em sociedade, mas esse Projeto ao incentivar que não haja a assimilação entre educação e política trás em seu ideário a proposta na contramão de que seja implantada na educação a visão de seus defensores pautados num tradicionalismo excludente.

Gaudêncio Frigotto em recente obra sobre o debate do referido PL intitulado **Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira** afirma queos que

[46] Aqui entendida como modo de acertado de conduzir uma negociação; estratégia (FEREIRA, 2001).

apoiam e defendem tal proposta para a educação têm a vontade de que a escola seja espaço de disseminar seus ideais políticos e religiosos como forma "única e correta".

> Ao por entre aspas o termo "sem" da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc.. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

A proposta desmoraliza e achincalha a política porque dissemina e almeja a organização de uma administração antidemocrática já que não se permite conviver com a política que somente é exercida, em sua plenitude, na democracia, pois é por meio do serviço social educacional que se labuta perspectivar reparações das consequências econômicas e sociais, hoje sob a batuta do maestro estatal que atende pela denominação indevida de presidente. Os atuais representantes da população que apoiam e desejam instituir esse Projeto no interior da escola se aproveitam da oportunidade gerada pelo atual golpe[47] no Estado Brasileiro para completar um trabalho de três décadas que as urnas rejeitaram.

> O que acontece, não acontece tanto porque alguns querem que aconteça quanto porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa enrolar os nós que, depois, só a espada pode desfazer, deixa promulgar leis que depois só a revolta fará anular, deixa subir ao poder homens que, depois, só uma sublevação poderá derrubar. A fatalidade, que parece dominar a história, não é mais do que a aparência ilusória desta indiferença, deste absentismo (GRAMSCI, 1917).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o Projeto de Lei nº 867, de 2015 articula-se por meio de várias mordaças que tem o poder de calar as vozes dos quais se incomodam e não se adequam com a manifestação do coletivo, dos que usurpam o poder e inviabilizam a disputa democrática por temer e ter consciência da inoperância em alcançá-lo.

A referida proposta trás em sua formulação ideais subjacentes que não favorecem a democratização das relações sociais, tais como: a venda de uma ideia de vilania do professor que deseja impor sua doutrina particular sobre política aos alunos; a ideologia de delatar as ações docentes que vão na contramão do PL como se fosse um ato heroico para com o país; imposição de preceitos religiosos no interior da escola pública brasileira; proibição de debates que ainda não respaldam os direitos de grupos menos favorecidos como cotistas e

[47] Ver Frigotto (2017).

homossexuais; forte segregação aos homossexuais e questão de gênero nas discussões em sala de aula o que nos faz estabelecemos como hipótese que o objeto do PL decorre de influências exógenas que determinam os rumos da política educacional.

REFERÊNCIAS

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei n.º 867, de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf. Acesso em 08. Set. 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO**.** **Quemsomos**. Disponível em: http://www.escolasempartido.org/quem-somos. Acesso em 07 set. 2017.

JUSBRASIL. **Projetos de Lei**. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/26554390/projetos-de-lei. Acesso em 07 set. 2017.

CIAVATTA, M. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, G. (org). **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, RPP, 2017.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2001.

FRIGOTTO. G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org). **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, RPP, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B8ZDG4hi54IEZ05HQWdzUmViekE/view. Acesso em 08 set. 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Os Indiferentes - 11 de Fevereiro de 1917. Primeira Edição:** La Città Futura, 11-2-1917, **Origem da presente Transcrição:** Texto retirado do livro Convite à Leitura de Gramsci", **Tradução:** Pedro Celso Uchôa Cavalcanti, **Transcrição de:** Alexandre Linares para o Marxists Internet Archive - **HTML de:** Fernando A. S. Araújo.**Direitos de Reprodução:** Marxists Internet Archive (marxists.org), 2005.

MATTOS, Amana, Et all. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (org). **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, RPP, 2017.

PENNA, F. A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (org). **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, RPP, 2017.

SPINOSA, B.; QUEIROS, F. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (org). **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, RPP, 2017.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A UNIVERSIDADE COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – OU REINVENÇÃO DE UMA POLÍTICA POSSÍVEL POR INTERMÉDIO DO PARFOR

Raimunda Ramos Marinho
Universidade Federal do Maranhão - Brasil
rr.marinho@ufma.br

Helianane Oliveira Rocha
Universidade Federal do Maranhão - Brasil
helianane@yahoo.com.br

Ilzeni Silva Dias
silvadias2612@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão - Brasil

RESUMO: Abordagem sobre formação continuada de professores por intermédio de políticas públicas de caráter compensatório-Parfor. Optou-se por uma análise teórica bibliográfica e documental enriquecida pela experiência de gestão. Concluiu-se que as condições interfederativas para funcionamento do Programa tende a distanciar os sujeitos das efetivas possibilidades do vir a ter uma formação emancipadora, perpetuando a cisão entre o planejado e os resultados alcançados. Pensar na apropriação da formação e dos benefícios por intermédio do Parfor, seus desafios e possibilidades implica refletir sobre as mesmas questões de outras políticas públicas, e ter como guarida o contexto dos conflitos do mundo social, da práxis emancipatórias, do regime de colaboração para a promoção da educação e formação de professores da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professor; Política pública; Universidade.

1 INTRODUÇÃO

Dentre as preocupações que marcam as discussões atuais no campo da educação destaca-se a formação de professores não como uma categoria social nova, apenas se evidencia, em tempos de profundas mudanças em todos os campos sociais uma necessidade de educação de qualidade como respostas as novas demandas sociais decorrentes do avanço da ciência e da tecnologia.

Nestes contextos demarcado por um acelerado processo de mudanças social, a universidade é desafiada a (re)definir suas áreas prioritárias e o modo como pode estar articulada definindo seu *continuum* formativo. Observa-se que isto tem sido a tônica do século XXI, embora seu paradigma central continue sendo as responsabilidades históricas de

qualificar e desenvolver o pensamento crítico-reflexivo sobre os problemas de seu tempo por meio da formação inicial e continuada para professores da educação básica.

Em busca de fundamentos para desenvolver uma discussão sobre movimentos que de fato, apontem a universidade como um espaço de formação docente, foi feita uma pesquisa bibliográfica e documental, com fundamentos necessários para discorrer sobre formação continuada de professores orientada à reconfiguração das práticas e qualificação docente por intermédio de políticas públicas estabelecidas pelo Estado, e implementadas pelas Universidades Públicas, e em especial ao que tange à adesão ao Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor.

Contemplando esse interesse, destacam-se aqui dois aspectos que estão inter-relacionados, pois nos permite pensar na constante ressignificação de ações agregadoras que fortaleçam a universidade e a escola como espaços de formação. O primeiro destaca o alinhamento profissional no mercado, e as emergentes políticas públicas para a regulação do trabalho versus capital. Tal movimento plural, intencional, conflitante e complexo se conforma no princípio fundante de qualquer que seja a política, posto apresentar-se como produto da relação contraditória entre estrutura e história, e que se volta para os fenômenos de natureza político-administrativa regulados pelo capital e trabalho, estado e sociedade, liberdade e igualdade.

Modernamente, o fenômeno de mercado na educação se volta para as forças produtivas, e para a categoria de trabalhadores acadêmicos, o que necessariamente não significa o reconhecimento de instruir o trabalhador, mas dotá-lo de conhecimento técnico para assegurar a reprodução de saberes.

Nesse sentido, as políticas de formação, dentre eles o Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor, com o caráter compensatório, tornam-se mecanismos imediatistas de forma supérflua. Contudo, a Universidade ainda pode ser a instância, ou aplicação daquilo que Santos (2002, p.237) denomina de “emancipação social” para o trabalhador da educação, ou ainda como Augé (1994, p.36) ao falar de não lugares, descrevendo-a como aquela cultura dos universos e vínculos simbólicos localizados no tempo e no espaço, contrariamente ao desenvolvimento da profissionalização docente.

O segundo aspecto propositivo é a formação do professor no cotidiano das escolas sob a tutela da Universidade Pública, em busca do elo perdido da teoria e prática. Dentre as várias razões, pode-se

pensar a formação continuada como práxis emancipadora construída a partir das contribuições da explicação científica aliada à compreensão interpretativa das diversas realidades sociais e culturais, tecendo assim um movimento construtivo da docência e da aprendizagem docente pelos fios da experiência de aprendizagem no contexto universitário, que possibilita à escola e à universidade espaços próprios para formação, contudo não necessariamente 'espaço de formação'. Mello (2000, p.8) chama atenção para o caráter de simetria desse complexo movimento, ao afirmar:

> A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional.

No momento em que se relaciona qualificação docente por intermédio de políticas públicas implementadas por Universidades Públicas, há de se refletir sobre o papel histórico de espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico reflexivo, e as mudanças ocorridas no seio das universidades que, para além da formação profissional, foram obrigadas a se abrirem ao mundo do capital e à globalização para atender às tendências do mercado. A partir destes fatos, surgem modalidades de ensino, como os cursos de curta duração, e ensino a distância, mecanismos esses que terminam por se apresentarem como possibilidades de formação docente em serviço, mesmo que imediatistas.

O Parfor, é um programa nacional contemporâneo, como as demais políticas para o alinhamento profissional e de mercado, pode ser visto como o reflexo de políticas públicas emergentes para a regulação do trabalho versus capital que, no seu bojo, explicitam repetidamente condicionantes histórico-sociais da educação brasileira. Objetivamente é a proposta estabelecida pelo Ministério da Educação - MEC por intermédio da Capes, é que este se volta para profissionais da educação que atuam nas escolas da educação básica visando qualificar focalmente para induzir mudanças de inovação e melhoria de sua prática pedagógica.

De tal sorte, é uma releitura de formação do professor no cotidiano das escolas, sob a tutela de instituições de ensino superior em busca do elo perdido da teoria e prática que dialeticamente dialogam entre si. Ao mesmo tempo em que essas instituições apesar de situadas em um tempo e um espaço, que carregam contradições e conflitos do mundo social não deixam de assumir a posição de centro de educação e espaço de formação, mas também, inexoravelmente, de apelo às forças produtivas para o mercado.

Pensar este modelo numa mesma mão, tendo a Universidade como espaço de formação e de implementação de políticas públicas para educação, as nossas experiências na gestão deste Programa, nos permite possibilidades e ordenamentos compartilhados entre universidades públicas no Estado do Maranhão para oferta e funcionamento de políticas de educação. Decerto, podemos evidenciar duas significações, quais sejam: a complexidade do processo formativo que coloca numa base única as diferentes realidades, repertórios e trajetórias para entrelaçamento numa proposta base. E a imprescindível parceria entre a universidade, município e o Estado, com forte repercussão dos processos formativos gestados e desenvolvidos pelas universidades públicas, inclinando-se ao estabelecimento do compartilhamento, afigurando-se o regime de colaboração previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação.

Este cenário nos faz crer que a Universidade Pública é corresponsável no funcionamento do Sistema Nacional da Educação Básica, a fim de desenvolver projetos formativos para um estado, pontualmente como o Maranhão, o qual segundo Censo de 2015 ocupa uma superfície de 333.366 Km² com um milhão de habitantes completamente analfabetos, o que representa 19,31% da população brasileira, mas apenas 51% de seus professores que atuam no ensino fundamental possuem curso superior, além de figurar entre as três unidades da federação com menor Ideb na educação básica.

A Universidade, portanto, adquire a função de instrumento funcional de formação profissional e política na ordem social, clamando por compromissos fundamentais das universidades com o problema crônico da formação e atuação inadequada de professor da educação básica. Nesta perspectiva, é louvável a iniciativa das instituições (UFMA, UEMA, IFMA) que atenderam prontamente aos apelos dessa política de sustentação para melhoria dos indicadores educacionais, e aderiram ao Plano Nacional de Formação de Professores.

2 CONCLUSÃO

O PARFOR, inegavelmente pode vir a ser instrumento de possibilidades para a redução das desigualdades no tocante à formação de professores, quando se pensa no quantitativo de vagas oferecidas periodicamente no Plano Nacional. Mesmo sem desconhecer as mútuas faces das questões aqui nuançadas, registramos aspectos não priorizados, tais como

a amplitude e complexidade da intervenção, necessária rearticulação curricular e de saberes, e protagonismo político Estado versus Universidades.

Finalmente, cumpre-nos ainda destacar para posteriores discussões:

- reordenamento de órgãos e entidades estaduais no protagonismo da formação de professor;
- estabelecimento de critérios técnico-administrativo para identificação das necessidades e demandas municipais para qualificação docente;
- a relação e correlação da ação e os indicadores educacionais, a exemplo do Ideb;

Considerando os argumentos aqui relacionados, concluímos que o Parfor é um mecanismo de expansão da educação superior voltado para suprir a necessidade de qualificação docente concomitante ao processo de inclusão para uma educação de qualidade. Mas, observamos que uma política não poderá funcionar isoladamente, sem uma dimensão multidimensional, sem participar de um núcleo de integração municipal, regional e nacional, como previsto no Plano de Ações Articuladas (PAR), que, por sua vez, constitui-se num indutor do Plano Nacional de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Infelizmente, as condições Interfederativa para funcionamento do programa tendem a distanciar os sujeitos das efetivas possibilidades do vir a ser/ter uma formação de sucesso emancipadora, perpetuando a cisão entre a educação de qualidade e a educação real. Portanto, pensar na apropriação da formação e dos benefícios oriundos do Parfor, com seus desafios e possibilidades implica refletir sobre as mesmas questões de outros lugares, como por exemplo o contexto das políticas públicas, e o regime de colaboração para a promoção da educação e a formação de professores da educação básica.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus. 1994.

MELLO, Guiomar Nano de Mello. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, n.14, v. 1. 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a politica na transição paradigmática. São Paulo: Cortez. 2002.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR POR COR/RAÇA: UMA ANÁLISE DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO (2015)

Elaine da Silva Gomes[48]
Michelle Karoline Pereira da Silva[49]
André Rodrigues Guimarães[50]

RESUMO: O objetivo do estudo é analisar a distribuição das matrículas em cursos de graduação por cor/raça no Brasil e regiões geográfica, considerando ainda o atendimento público e privado. A questão problema consiste em: qual a relação entre a distribuição da população brasileira por cor/raça e o atendimento em cursos de graduação (matrículas) presencial e a distância? Trata-se de uma pesquisa qualitativa quantitativa, com dados retirados do IBGE e do INEP. Percebemos que ainda há um grande descompasso na distribuição do acesso. O enfrentamento à essa situação pressupõe a defesa da educação superior como direito social, porém, como parte desse processo é necessário, como ação afirmativa, avançar nas políticas públicas de inclusão dos segmentos sociais, frações da classe trabalhadora, historicamente excluídos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Cor/Raça; Matrículas graduação.

INTRODUÇÃO

Está em curso no Brasil um processo de expansão do acesso à educação superior. Destaca-se, nesse processo, o papel do Programa Universidade para Todos (Prouni), do Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como da oferta do ensino a distância, com destaque para a Universidade Aberta do Brasil. Especificamente para os segmentos sociais historicamente excluídos destacamos que tais ações têm relação e/ou são acompanhadas de políticas de cotas, na perspectiva de ações afirmativas.

Macedo e Cabrera (2011) assinalam que a educação superior sempre foi vista como campo para superação das desigualdades sociais históricas a medida que ampliam as ações afirmativas, beneficiando a mobilidade social dos grupos mais desfavorecidos. Indicam que a política de cotas raciais teve início, nacionalmente, na Universidade Estadual do Norte

[48] Acadêmica de Pedagogia, pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). País: Brasil. E-mail: elaine-1115@hotmail.com
[49] Mestranda em Educação, pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Política Educacional (UNIFAP) País: Brasil. E-mail: michellesilvam12@gmail.com
[50] Doutor em Educação (UFPA). Professor de Política e Legislação Educacional e do PPGED/UNIFAP. País: Brasil. E-mail: andre@unifap.br

Fluminense. A primeira universidade federal a instituir essa política de ação afirmativa para negros foi a Universidade de Brasília – UNB, posteriormente outras universidades federais passam a instituir essa política.

Ao considerarmos que as políticas em curso enfatizam a necessidade de atendimento da população negra (pretos e pardos) e indígena, surge nosso interesse em analisar a distribuição das matrículas em cursos de graduação, por cor/raça no Brasil e regiões geográfica, considerando ainda o atendimento público e privado. A questão problema consiste em: qual a relação entre a distribuição da população brasileira por cor/raça e o atendimento em cursos de graduação (matrículas) presencial e a distância?

METODOLOGIA

Esse estudo se trata de uma pesquisa qualitativa-quantitativa. Ressaltamos que a relação entre qualitativo e quantitativo não deve ser pensada como sendo essas perspectivas opositoras, mas são correlacionadas no sentido de que os estudos quantitativos podem gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente (MINAYO e SANCHES, 1993).

Os dados estatísticos foram retirados de fontes oficiais. Para os números gerais da distribuição da população brasileira utilizamos a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os números referentes às matrículas foram extraídos do Censo da Educação Superior do INEP. Todos os dados são referentes ao ano de 2015.

Há uma questão a ser observada. No que diz respeito à distribuição das matrículas por cor/raça cerca de 35% do total está vinculado como não declarado e/ou não dispõe da informação. Considerando elevado percentual nessas condições, optamos por trabalhar somente com as informações especificadas, ou seja, dos que assumiram/declararam sua cor/raça.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir do levantamento realizado tendo como parâmetro cor/raça em relação a distribuição da população do Brasil e Regiões, a PNAD 2015, mostra que do total de quase 205 milhões de pessoas, se autodeclaram como: Branca 45,22%; seguido por Parda 45,06%; Preta corresponde a 8,86%; Amarela 0,47% e Indígena 0,38%. Conforme a tabela abaixo.

Tabela 1: Distribuição da população por cor/raça – Brasil e Regiões (2015)

Brasil e Regiões	Cor ou raça					
	Total*	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Brasil	204.860	45,22	8,86	45,06	0,47	0,38
Norte	17.524	21,17	7,00	70,25	0,20	1,38
Nordeste	56.641	26,39	11,01	62,02	0,14	0,44
Sudeste	85.916	52,86	9,69	36,51	0,71	0,22
Sul	29.290	76,70	3,91	18,60	0,53	0,26
Centro-Oeste	15.489	39,38	7,85	52,01	0,55	0,22

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir do PNAD (IBGE, 2016).
* População residente em mil pessoas.

Observamos que na Região Norte, o percentual de pessoas que se autodeclaram como Branca (21,17%), Preta (7%) e Amarela (0,20%) é inferior em relação à média nacional. Percebemos que acontece o contrário em relação a autodeclarados de cor/raça Parda (70,25%) e Indígena (1,38%). Essa mesma situação também é registrada na Região Nordeste, ainda que com percentuais diferentes, registrando o maior índice de população autodeclarada Preta (11, 01%) e o segundo maior índice de população Parda (62,02%).

Ao analisarmos a Região Sudeste identificamos que o percentual de cor/raça Branca (52,86%), Preta (9,69%) e Amarela (0,71%) é superior em relação à média nacional. Já as taxas são inferiores de cor/raça Parda (36,51%) e Indígena (0,22%). Da mesma forma a Região Sul, apresenta percentual superior em relação à média nacional de cor/raça Branca, com 76,70%, o maior índice das Regiões, e Amarela (0,53%). Em contrapartida essa Região apresenta o menor percentual de população Preta (3,91%) e Parda (18,60%), bem como um dos menores em população Indígena (0,26%).

Já a Região Centro-Oeste apresenta percentual superior, em relação à média nacional, na população Parda (52,01%) e Amarela, com 0,55% (com segundo maior índice entre as Regiões). Destacamos ainda que nesta Região está, ao lado do Sudeste, o menor índice de população Indígena (0,22%).

Ao considerarmos os percentuais mais elevados de autodeclarados identificamos uma variação regional. A população Branca é predominante na Região Sul (76,70%). O maior percentual de cor/raça Preta (11,01%) está no Nordeste. A Região Norte tem os percentuais mais elevados de população Parda (70,25%) e Indígena com (1,38%). E na Região Sudeste apresenta percentual superior de cor/raça Amarela (0,71%). Também é importante observar que a população negra (pretos e pardos) é maioria no Brasil, Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Apenas nas Regiões Sul e Sudeste a população de autodeclarados brancos é superior à 50% da população.

Vejamos então como fica a distribuição das matrículas em cursos de graduação, presencial e a distância, conforme Censo da Educação Superior. Os percentuais estão expostos na Tabela 2. Como vemos 55,57% das matrículas em cursos de graduação no Brasil corresponde à estudantes da cor/raça Branca. As matrículas de estudantes Pardos corresponde à 33,36%, Pretos 8,22%, Amarela 2,22% e Indígena com 0,62%. Como vemos em relação ao total da população (Tabela 1) as maiores disparidades estão entre Brancos e Pardos.

Essa população apresenta diferença de distribuição ao considerarmos a categoria administrativa. Os estudantes de cor/raça Branca e Amarela apresentam índices mais elevados no setor privado, 56,70% e 2,27%, respectivamente. Já os Pretos, Pardos e Indígenas tem os maiores percentuais no setor público, com os índices de 9,85%, 35,5% e 0,74%. Assim, percebemos duas questões: a) o atendimento dos setores historicamente excluídos tem índice inferior ao percentual da população em geral (Tabela 1); b) esse atendimento apresenta maiores números no setor público.

Tabela 2: Distribuição das matrículas em cursos de graduação, presencial e a distância, por cor/raça, categoria administrativa – Brasil e Regiões (2015)

Brasil e Regiões	Categoria Administrativa	Cor/Raça				
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Brasil	Total	55,57	8,22	33,36	2,22	0,62
	Pública	52,27	9,85	35,05	2,09	0,74
	Privada	56,70	7,67	32,79	2,27	0,57
Norte	Total	21,01	6,87	67,24	2,85	2,02
	Pública	22,51	8,54	64,56	1,95	2,44
	Privada	20,22	5,99	68,66	3,32	1,81
Nordeste	Total	31,71	12,41	52,56	2,37	0,95
	Pública	34,52	15,01	48,17	1,54	0,76
	Privada	29,85	10,69	55,47	2,92	1,07
Sudeste	Total	62,38	8,41	26,49	2,33	0,39
	Pública	63,69	7,85	25,40	2,80	0,27
	Privada	62,08	8,54	26,75	2,22	0,41
Sul	Total	85,51	3,46	9,72	1,10	0,22
	Pública	82,34	4,31	11,52	1,49	0,34
	Privada	86,52	3,19	9,14	0,97	0,17
Centro-oeste	Total	43,49	8,92	43,99	2,94	0,65

	Pública	46,55	12,45	37,34	2,48	1,18
	Privada	42,55	7,83	46,05	3,09	0,48

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir do Censo da Educação Superior (INEP, 2016).

A Região Norte apresenta o maior índice percentual de Pardos (67,24%), e Indígenas (2,02%). A Região Nordeste também tem a maioria de seus estudantes Pardos (52,56%), sendo que o percentual na cor/raça Preta (12,41%) também é acima da média nacional e das demais Regiões. Na Região Sudeste a maioria é de população Branca (62,38%), seguida de Pardos (26,49%) e Pretos (8,41%). Na Região Sul, observamos que a taxa de cor/raça Branca corresponde a 85, 51%, superando a média nacional e as outras Regiões e apresenta as menores taxas do país em relação a cor/raça Preta (3,46%), Parda (9,72%) e Indígena (0,22%). O Centro-Oeste apresenta o maior índice de matrículas da população Amarela (2,94%) e índices intermediários das demais populações entre as Regiões.

Como registrado nacionalmente também identificamos que o número de matrículas das população Parda é inferior à distribuição da população em geral. Já as matrículas de autodeclarados Pretos oscila nessa relação entre as Regiões: Nordeste e Centro-Oeste têm percentuais de matrículas superiores aos números da população em geral. Com relação aos estudantes Indígenas percebemos que os índices são sempre superiores ao percentual geral dessa população.

No que diz respeito à relação público e privado, identificamos que a distribuição regional apresenta semelhanças e diferenças em relação ao cenário nacional. Os estudantes de cor/raça Branca, com exceção da Região Sul, tem maiores índices de matrículas no setor público, destaque para o Sudeste com 63,69%.

As matrículas da população Preta, também apresenta os maiores índices de atendimento no setor público, com destaque para o Nordeste com 15,01%, seguido do Centro-Oeste com 12,45% – exceção é a Região Sudeste com o maior atendimento na iniciativa privada (8,54%).

Já os Pardos assim como ocorre no cenário nacional tem os maiores percentuais de atendimento no setor privado, exceção da Região (com baixo atendimento 11,52%, bem abaixo da destruição geral da população), com destaque para o Norte e Nordeste, onde tal setor atingiu 68,66% e 55,47%, respectivamente.

Os estudantes autodeclarados Amarelos, com índices de matrículas superiores ao percentual geral da população em todas as Regiões, tem atendimento maior no setor público no Sudeste (2,80%) e no Sul (1,49%). Já no Norte, Nordeste e Centro-Oeste são as IES privadas que detêm o maior percentual de atendimento, respectivamente, 3,32%, 2,92% e 3,09%.

Com relação aos Indígenas também tem percentuais de matrículas superiores aos índices dessa população em geral. Na distribuição por categoria administrava identificamos que a maioria desse atendimento é no setor público no Norte (2,44%), no Sul (0,34%) e no Centro-Oeste (1,18%). Já na Região Nordeste e Sudeste a maior parte das matrículas são privadas, com 1,07% e 0,41%.

CONCLUSÃO

O processo de atendimento educacional no Brasil evidencia a histórica exclusão social de grande parte da população. No âmbito da educação superior esse movimento o quadro é ainda mais alarmante. Às populações originárias (pretos, pardos e indígenas), assim como a outros segmentos (mulheres, pessoas com deficiência, pessoas transexuais), a negação até bem pouco tempo, havia uma negação total de acesso. Em essência, percebemos que de acordo com o projeto elitista de educação superior, as camadas populares, a classe trabalhadora, tal acesso foi sempre negado. Isso associa-se à nossa formação patriarcal, machista e coronelista.

Mesmo diante de políticas de ações afirmativas, percebemos que ainda há um grande descompasso na distribuição do acesso. Os dados evidenciam que particularmente para a população negra (pretos e pardos) o percentual de matrículas, nacionalmente e nas regiões, são inferiores aos índices da população em geral. Ainda que se registre no Nordeste e Centro-Oeste matrículas de autodeclarados pretos, em percentual superior aos índices geais dessa população, no Brasil e nas demais Regiões, o índice de matrícula fica abaixo do percentual geral dessa cor/raça. O aspecto positivo é que maior parte das matrículas está no setor público. Situação mais agravante ocorre com os Pardos, visto que, em todos os casos (Brasil e Regiões), as matrículas tem percentuais inferiores à índice dessa população em geral. Além disso, destaca-se que é o setor privado quem mais atende esse público, negando-se assim o direito à educação para maior parte desses sujeitos.

Por fim, ressaltamos que o enfrentamento à essa situação pressupõe a defesa da educação superior como direito social. Assim, é fundamental no enfrentamento da desigualdade racial a defesa da universalização do acesso e permanência, reafirmando o caráter público da educação e combatendo o processo de privatização. Entretanto, como parte desse processo é necessário, como ação afirmativa, avançar nas políticas públicas de inclusão dos segmentos sociais, frações da classe trabalhadora, historicamente excluídos.

REFERÊNCIAS

INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2015. Brasília: MEC. Disponível em: <lt;http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>. Acesso em: janeiro de 2016.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2015. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnad/geral/pesquisa-basica>. Acesso em: 08. Set. 2017.

MACEDO, M. & CABRERA, O. As ações afirmativas sociais e para negros na Universidade Federal de Goiás: cursos de medicina e direito uma avaliação dos 2 primeiros anos. *In:* OLIVEIRA, J. F. de. (org.). **O campo universitário no Brasil:** políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011 – (Série Educação Geral, Superior e Formação Continuada do Professor).

MINAYO, M. C. de S. & SANCHES, O. QUANTITATIVO-QUALITATIVO: oposição ou complementaridade? *In:* **Caderno de saúde pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz.** Rio de Janeiro: Fiocruz, jul/set 1993.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

ACORDO BRASIL/ESTADOS UNIDOS: OS OBJETIVOS HEGEMÔNICOS DO *MEMORANDO DE ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO/1997*

Darllen Almeida da Silva
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – Brasil
rochadarllen@hotmail.com

Norma-Iracema de B. Ferreira
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – Brasil
normairacemaunifap@gmail.com

kátia de Nazaré Santos Fonsêca
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – Brasil
katia.fonseca@unifap.br

RESUMO: O tema aborda a concepção de educação presente no *Memorando de Entendimento sobre Educação/1997*, documento que alavancou diversas ações do Acordo entre Brasil e Estados Unidos da América, no que tange a intercâmbio educacional, com o objetivo de analisar o referido documento, desnudando sua natureza supostamente colaborativa, para revelar os reais objetivos da parceira. O problema indaga: de que forma tal Memorando concorre à perpetuação do modelo capitalista de produção vigente na sociedade? A metodologia pautou-se em pesquisa documental, desenvolvida com abordagem qualitativa, calcada em análise de conteúdo. Os resultados preliminares confirmam a hipótese: o Acordo contribui para a manutenção da hegemonia capitalista, pois atua como difusor de seus ideários.

PALAVRAS-CHAVE: Acordo Bilateral Brasil/EUA; Educação; Hegemonia Capitalista.

INTRODUÇÃO

O tema/objeto deste estudo trata da concepção de educação impressa no texto do *Memorando de Entendimento sobre Educação*, que integra o Acordo firmado "por troca de notas para o estabelecimento do 'Comitê de Educação para Intercâmbio Educacional e Financiamento de Programas de Intercâmbio,' que entrou em vigor em 19 de outubro de 1966, e o Acordo entre a República Federativa do Brasil e os Estados Unidos da América sobre 'Cooperação em Ciência e Tecnologia,' que entrou em vigor em 15 de maio de 1986 e foi prorrogado em 30 de janeiro de 1996." (BRASIL, 1997). O objetivo consiste em analisar o *Memorando/1997*, desnudando sua natureza supostamente colaborativa, para transparecer os reais objetivos da parceira entre os países signatários. No problema indaga-se: o citado *Memorando*... remete a uma concepção hegemônica neoliberal de educação, contribuindo à

perpetuação do modelo capitalista de produção vigente na sociedade? A hipótese é que o documento contribui para a manutenção do modo de produção capitalista hegemônico, à medida que pauta a educação como difusora de seus ideários.

Dessa forma, a análise se firma na relação entre os conceitos de hegemonia, em Gramsci (1999), e contra-hegemonia, em Souza (2013), discutindo a relação entre ambos os conceitos, bem como sua utilização como ferramenta de luta política e ideológica, especialmente na educação. Assim, dialoga-se também com Tragtenberg (2012), no que se refere à educação como recurso do Estado, para fortalecer relações desiguais de poder necessárias à manutenção do sistema capitalista, além de Apple (2003; 2006), no que concerne à concepção mercantilista de educação.

Ressalta-se que este estudo deriva de artigo científico, o qual se insere em uma pesquisa mais ampla, que resultará em Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

1 METODOLOGIA

Quanto à metodologia, optou-se por Pesquisa Documental, de abordagem qualitativa. Justifica-se tal escolha porque a matéria-prima do estudo é fundamentalmente um documento oficial, advindo de aparelho do Estado. Conforme Evangelista (2009) “documento é história,” dialoga com as concepções de mundo do período em que foi produzido e exige do pesquisador uma postura ativa nas fases da Pesquisa Documental. Para a autora, na análise crítica de documentos, deve-se atentar a uma tríplice temporalidade: o tempo do documento, o das fontes secundárias e o do pesquisador.

Na investigação, tais elementos fizeram-se presentes. Isto porque, na voz do objeto de pesquisa (o *Memorando/1997*), pôde-se compreender os discursos impressos, suscitando novas compreensões de mundo, com base na Análise de Conteúdo – técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da Pesquisa Documental, como meio para estudar as comunicações entre os homens, enfatizando o conteúdo das mensagens por eles emitidas, tal como exposto por Triviños (1987).

Registra-se que o *locus* da pesquisa é Macapá/AP, sendo que nos desdobramentos da investigação, serão considerados como informantes diretos, sujeitos envolvidos em ações provenientes do *Memorando de Entendimento* ora em apreço.

2 DISCUSSÃO [PRELIMINAR] DOS DADOS

O contexto histórico da relação Brasil/EUA indica que houve estreitamento de laços ainda no século XIX, quando o Brasil desenvolvia sua economia com exportações agrícolas, buscando "[...] o apoio necessário para a manutenção das novas instituições políticas, indo ao encontro dos interesses norte-americanos de alargamento de seus mercados consumidores e fornecedores." (PEREIRA, 2009, p. 69). Verificou-se, então, uma relação comercial entre os dois países, que não se estendia em termos políticos, visto que o Brasil ainda temia os objetivos expansionistas dos americanos.

Ressalta-se que os dois países viveram no século XIX momentos marcantes em suas histórias, pois no Brasil, o regime monárquico decadente encontrava-se em via de ser substituído pelo modelo republicano, cujo maior representante eram os EUA. Este último, por sua vez, estava em franca expansão territorial, política e econômica, o que acenava para contatos diplomáticos que convergissem com o desejo americano de ir além de suas fronteiras. Segundo Pereira (2009, p. 34), o percurso histórico aproximava ambos os países, dado o interesse comum em "ampliar suas áreas de influência na América: o Brasil no âmbito regional, e os Estados Unidos no âmbito continental." Nesse contexto, as relações diplomáticas se estabeleceram, registrando-se, então, visitas oficiais e acordos bilaterais nas mais diversas áreas, inclusive na educação.

Na análise documental, verificou-se que o *Memorando/1997* é um desdobramento de Acordo firmado em 1966, ano circunscrito à ditadura militar. Observou-se, então, a grande influência dos americanos no turbulento período da história brasileira – o golpe de 64 e a implantação do regime militar –, justificando, deste modo, o natural o interesse pela educação, no sentido de manter corpos e mentes em resiliência.

Assim, o estudo aponta para o fato de no Brasil, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC), associado à *UnitedStates Agency for International Development* (USAID), firmou os conhecidos Acordos MEC/USAID (BRASIL, 1966), que serviram para disseminar em todos os níveis de ensino o padrão norte-americano de educação. Inclusive, por meio da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), adotou-se a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa, desde a 1ª série do então 2º Grau. Segundo Pina (2011, p. 42), "a educação foi tomada como

um mecanismo de controle social e político, por parte do Governo brasileiro, e por parte dos Estados Unidos, como um mecanismo de dominação e de dependência." Estava, então, estabelecido o Acordo que apontava para um modelo educacional que buscava manter a soberania de um país capitalista rico, os EUA, sobre um emergente, o Brasil, por meio de intercâmbio de idiomas, culturas e ideologias.

Quanto ao objetivo, textualmente estabelecido no *Memorando/1997*, a "parceria para a educação" estava pautada em expressiva malha normativa e na Constituição dos países, e sujeita à disponibilidade de fundos para investimento, de acordo com as respectivas Leis orçamentárias. Denota-se uma característica fundamental dos Acordos internacionais: a constituição de metas de aproximação entre países de sistema capitalista avançado com países em desenvolvimento, no sentido aparente de desenvolvimento. Contudo, no caso do *Memorando...* em voga, observam-se interesses políticos e econômicos determinantes em uma relação internacional.

Tragtenberg (2012, p. 13) corrobora com a afirmação de que há estreita relação entre educação e Economia, tendo como base "o processo de desenvolvimento capitalista no Brasil e os efeitos da dinâmica da reprodução ampliada do capital sobre a educação." É possível, então, afirmar que a celebração de Acordos na área da educação, nos moldes do *Memorando/1997*, segue a tendência de fortalecimento do capitalismo e da conversão da Escola em aparelho ideológico. O autor destaca, ainda, que o primeiro Acordo para educação entre Brasil/EUA data de 1966, ano em que a industrialização estava sendo implantada nos Trópicos e, consequentemente, o modelo capitalista se expandia de "forma desigual e combinada," sendo necessária a articulação entre países capitalistas e pré-capitalistas, uma vez que àqueles interessa manter a hegemonia do capital, condição *sine qua non* à conservação do imperialismo norte-americano.

Outro aspecto suscitado no *Memorando/1997* reporta à relação entre o público e privado na educação, com termos como "padrões," "avaliações" e "indicadores," o que reforça tentativa de equiparação entre os dois países, considerando a realidade do "mais avançado" em desenvolvimento. Isso reforça o papel redentor da Escola em uma sociedade capitalista, como também corporifica o pensamento hegemônico de que tal modelo é o único capaz de responder aos anseios por melhoria na qualidade de vida.

Nesse viés, surge a ideia de participação do setor empresarial e de parcerias Escola-empresa, abrindo caminho para o que Apple (2003, p.1-2) chama de "temporada de caça à educação," correspondendo ao interesse de políticos, empresários e intelectuais, pelos rumos da educação. O autor ressalta, então, o caráter de "negócio" que a educação assume: "dentre as muitas vozes que falam agora sobre educação, só as mais poderosas tendem a ser ouvidas," sendo, por isso, "mais conservadoras que progressistas."

Deste modo, o *Memorando/1997* corporifica o que Apple (2003, p. 44) discute, visto que possibilita a perpetuação de um tipo de educação pautado em determinados "padrões" de qualidade, os quais são avaliados de acordo com indicadores internacionais, numa clara tentativa de equiparação aos países capitalistas desenvolvidos. Para o autor, isso gera um modelo educacional competitivo, que guarda estreita relação com o fator econômico, bem como se alicerça em um "Estado Fraco" que leva à concepção de que o privado é melhor e, nesse contexto, especialmente os alunos são vistos como o que o estudioso chama de "capital humano." Neste caso, a hegemonia "[...] atua para 'saturar' nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos [...], bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna [...] o único mundo." (APPLE, 2003, p. 39). Por isto, o *Memorando...* reflete uma concepção de educação hegemônica.

CONCLUSÕES

Depreendeu-se do estudo realizado que, numa perspectiva ingênua, um Acordo entre Brasil e EUA propõe uma melhoria da educação, possibilitando intercâmbio de conhecimentos, culturas e políticas educacionais. Contudo, há que se refletir sobre os reais objetivos dessa integração, uma vez que não se pode considerar a educação como um campo social despido de interesses econômicos, políticos e sociais.

Nesse contexto, o *Memorando...* traz à baila o fato de que um Acordo de natureza internacional não é mera tentativa de melhoria de vida da população, inspirada na concepção "redentora da educação," mas de arranjos forjados no seio da política. Sobre isso, Apple (2006, p. 47), ao discutir as relações hegemônicas presentes no setor educacional, afirma que as ideologias de um dado momento histórico e o modelo econômico vigente, levam a sociedade a perpetuar ideias já cristalizadas, que assim não se tornam mais passíveis de debates.

Enfim, com base no conceito gramsciano de hegemonia, destaca-se que o interesse norte-americano em estabelecer um Acordo com o Brasil, especialmente no que diz respeito à educação, transcende a concepção messiânica. Isto porque atende, na verdade, a interesses de um sistema econômico, calcado no modo de produção capitalista, por meio do qual os EUA tornaram-se a potência que hoje são. Assim, preliminarmente é possível concluir pela confirmação da hipótese inicial, considerando os pontos relevantes encontrados nos termos do Memorando de Entendimento sobre Educação/1997.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Memorando de Entendimento sobre Educação entre Brasil e Estados Unidos**. 1997. Disponível em: <http://www.dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1997/b_87_2011-09-01-14-0-17/>.

_____. Presidência da República. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>.

_____ **Decreto nº 53.130**, de 31 de março de 1966. Regulamenta o artigo 22, de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In* Diário Oficial da União - Seção 1 de 05/04/1966.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: I Colóquio a pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. **Anais**... Belém: UFPA, 2009. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/211971320/texto-Olinda-PDF.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos N. Coutinho, Marco A. Nogueira e Luiz S. Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.

PEREIRA, Gabriel Terra. **A diplomacia da americanização em Salvador Mendonça**. São Paulo: UNESP, 2009.

PINA, Fabiana. **O acordo MEC-USAID**: ações e reações (1966-1968). 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em História) – UNESP, 2011. Disponível em: <http://www.hdl.handle.net/11449/93369>.

SOUZA, Herbert Glauco de. **Contra-hegemonia**: um conceito de Gramsci? 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: UNESP, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

AS IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL E DO IDEB NO TRABALHO DOCENTE EM ALTAMIRA-PA

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
UFPA[51]
irlandaufpa@ufpa.br

Léia Gonçalves de Freitas
UFPA[52]
leiafreitas@ufpa.br

RESUMO: A proposta de estudo assenta-se em discussões sobre a Prova Brasil e suas implicações na organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede de ensino do Município de Altamira-PA, problematizando a seguinte questão: como os professores de duas escolas de ensino fundamental de Altamira- PA se posicionam diante das demandas evocadas pela Prova Brasil e IDEB e como seus resultados têm repercutido no trabalho docente? Teve como objetivo central examinar quais as implicações da Prova Brasil e do IDEB na organização do trabalho docente em Altamira-PA. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica referente às políticas educacionais, avaliação em larga escala e qualidade da educação a partir de uma abordagem qualitativa, e uma pesquisa de campo, realizada em duas escolas da rede pública de ensino do município de Altamira. Os resultados obtidos apontam para fortes influências da Prova Brasil no fazer pedagógico dos professores, mediante o uso sistemático de suas matrizes nas práticas curriculares e avaliativas, bem como, na aplicação de simulados que funcionam como treinos para os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Prova Brasil, IDEB, trabalho docente.

Introdução

Este resumo expandido intitulado "As implicações Prova Brasil e do IDEB no trabalho docente em Altamira-PA" aborda a problemática que abrange o contexto do Sistema de Avaliação Educacional no Brasil e as práticas que norteiam as avaliações externas. O problema de pesquisa centrou-se em questionar como os professores de duas escolas de Ensino Fundamental de Altamira-PA se posicionam diante da Prova Brasil e seus resultados e como estes têm repercutido na organização do trabalho docente? Assim, a proposta de estudo apresentou como objetivo central examinar quais as implicações da Prova Brasil e do IDEB na organização do trabalho docente em Altamira-PA.

b) Metodologia

[51] Profa. Adjunta da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Altamira/Faculdade de Educação. Coordenadora do Projeto PIBIC/PRODOUTOR.

[52] Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG; Doutoranda da Linha de Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

A proposta do estudo em questão foi a pesquisa bibliográfica referente às políticas educacionais, avaliação em larga escala e qualidade da educação fundamentada em uma abordagem qualitativa, e uma pesquisa de campo, realizada em duas escolas da rede pública de ensino do município de Altamira. O termo qualitativo implica um compartilhamento com pessoas, fatos e locais que compõem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que são perceptíveis a partir de um olhar mais atento. Esse tipo de pesquisa abriga em si, diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas **(**CHIZZOTTI, 2008).

Em relação às fontes, foram analisados os documentos referentes aos resultados do IDEB das três edições, correspondentes aos anos de 2009, 2011 e 2013; as taxas de rendimento de rendimento escolar e taxas de desempenho da Prova Brasil das escolas investigadas. Foi ainda realizada uma pesquisa de campo em duas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Altamira-PA, sendo uma que apresentou a menor nota do IDEB denominada de "Escola A", e outra a maior nota denominada de "Escola B" na edição do ano de 2013. Em consonância como o objeto de estudo, buscou-se compreender a percepção dos professores sobre a questão da Prova Brasil e do IDEB e suas repercussões no fazer pedagógico, por meio da técnica de pesquisa, o Grupo Focal (GF), realizado com quatro professores de quarto e quinto ano das duas escolas selecionadas. O GF consiste numa técnica de entrevista com roteiros semiestruturados direcionada a um grupo organizado considerando certas características identitárias (GATTI, 2005).

Discussão dos dados

Por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios em regime de colaboração, conjuguem esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existente em nosso país, institui a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[53]. Neste contexto, o IDEB assume ser um indicador estratégico da atual política educacional implementada em nível de Brasil, e traz em seu bojo, uma determinada concepção de qualidade: rendimento e desempenho. Trata-se de um indicador

[53] O IDEB foi criado em 2005 com a pretensão de ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática).O IDEB é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas (BRASIL, 2008).

que integra o fluxo escolar às médias de desempenho obtidas pelos estudantes nos exames realizados durante os processos avaliativos nacionais.

Nessa direção, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passa ser constituído por duas avaliações complementares, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) conhecida como Prova Brasil. Esta última, foco desta pesquisa,teve sua primeira edição realizada em 2005, é realizada por meio de testes padronizados e questionários socioeconômico a cada dois anos; é diagnóstica, e avalia as habilidades em Língua Portuguesa e em Matemática. Busca evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de: contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino. O IDEB combina os resultados de desempenho nas provas padronizadas com taxas de aprovação dos alunos, cujo princípio basilar é o "de que qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano" (FRANCO, ALVES E BONAMINO, 2007, p. 991).

Desse modo, as escolas que constituíram o universo da pesquisa compõem a Rede Municipal de Ensino Público de Altamira-PA. A primeira escola, denominada de Escola A, é uma escola de porte médio que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental e apresentou os seguintes dados. Já a "Escola B", está localizada em um bairro periférico do município de Altamira, é uma instituição de grande porte com uma infraestrutura considerável, pois passou por reforma recentemente.

QUADRO 1 IDEB, Meta, Taxas Aprovação Anos Iniciais, Nota Padronizada Prova Brasil, coeficientes Padronizada Língua Portuguesa e Matemática –
Anos Iniciais do Ensino Fundamental "ESCOLAS A E B"

	ESCOLA A			ESCOLA B		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
IDEB	4,1	4,2	3,6	4,3	4,5	3,8
Meta	4,3	4,7	5,0	3,1	3,5	3,8
Tx Aprovação Anos Iniciais	0,92	0,96	0,89	0,85	0,90	0,85
Nota Padronizada Prova Brasil	4,45	4,35	4,04	5,05	4,98	4,49
Proficiência Padronizada Língua portuguesas	4,1	4,5	4,0	4,9	4,9	4,3
Proficiência Padronizada matemática	4,8	4,2	4,1	5,2	5,1	4,7

Fonte: MEC/INEP

Em relação aos dados das escolas "A" e "B", verifica-se algumas oscilações nos dados: na "Escola A", entre os anos de 2009 e 2011, ocorreu um pequeno acréscimo no IDEB

nos anos iniciais do ensino fundamental, de 4,1 pra 4,2; já no ano de 2013, verificou-se a arrefecimento do IDEB, que registrou 3,6; nas três edições do IDEB, a escola não conseguiu alcança as metas prevista. O indicador padronizado da Prova Brasil registrou decréscimo, de 4,45 (2009) para 4,04 (2013), que foi decorrente da proficiência de matemática e da língua portuguesa, cujas médias foram abaixo das alcançadas na edição anterior. Em relação aos resultados da "Escola B", verificamos que entre os anos de 2009 e 2011, houve um acréscimo no IDEB, de 4,3 para 4,5; contudo no resultado do ano 2013, ocorreu um decréscimo expressivo nesse indicador, quando alcançou 3,8. Sobre o indicador padronizado da Prova Brasil, registrou uma queda de 5,05 (2009) para 4,49 (20013), decorrente dos baixos resultados das proficiências de língua portuguesa e matemática, conforme dados acima.

No que diz respeito aos relatos dos docentes das escolas de Ensino Fundamental de Altamira- PA investigadas, estes apresentam diferentes posicionamentos diante das demandas evocadas pela Prova Brasil e IDEB e de seus resultados em relação ao trabalho docente. Observamos nos depoimentos que alguns professores entrevistados não conhecem as escores e metodologias que norteiam a Prova Brasil e de fato quais são seus objetivos, conforme relato abaixo de uma professora em relação à prova como medidor de qualidade e nível em que o aluno está. "*Assim, ela tenta ver o nível dos alunos; qual nível, se é nível de primeiro, de terceiro ano ou de quarto ano, questão da aprendizagem do aluno, ela tenta medir" (**Professora Priscila -Escola A).*** De acordo com Sousa (2013) esse relato é uma consequência vivenciada tradicionalmente nas escolas e expressa total desconhecimento dos objetivos da prova. Outro ponto observado nas entrevistas é a insatisfação dos professores em relação à Prova Brasil, logo, na visão destes professores a prova é insuficiente e precisa estar voltada à realidade regional: "*Eu acho que ele é insuficiente. Só uma avaliação escrita em um período de tempo longo que vai dizer à criança ou município como esta o IDEB, se está lá em baixo ou lá em cima**(Professora Ana Maria (Escola B).***

Em relação às matrizes de referências dessa avaliação é notório nos relatos que o parco conhecimento que os docentes têm em relação à mesma: "*tenho pouco conhecimento da prova Brasil, saber como funciona, como é o procedimento, não sei. Para mim está sendo um aprendizado, pois é o primeiro ano que eu estou trabalhando com quinto ano" **(Professora Denise - Escola A).*** Neste sentido percebemos que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) local precisa fazer investimentos para que esse conhecimento chegue a todos os

professores, pois verificamos também nos relatos que alguns professores somente agora que estão passando por formação, porém, essa formação não foi estendida a todos as docentes das rede de ensino.

Quando nos referimos ao conhecimento dos resultados das avaliações na escola, apenas uma das professoras relatou que teve acesso: "*Nós tivemos a primeira parada pedagógica onde foi apresentado os resultados da prova Brasil do ano passado e também apresentado os descritores[...]"* ***(Professora Priscila - Escola A).*** De acordo com Sousa e Bonamino (2012) esses resultados são amplamente divulgados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP), no qual todos os professores e sociedade podem ter acesso.

Sobre o IDEB, observa-se nos posicionamentos dos docentes, a não compreensão clara sobre esse indicador, revelando o desconhecimento sobre usa sistematização, o que dificulta a organização do próprio trabalho docente no que diz respeito aos seus fazeres pedagógicos, quando se pensa no processo avaliativo e na aprendizagem do aluno. A respeito das implicações da Prova Brasil e do IDEB na organização do trabalho escolar, um dos entrevistados respondeu que estes: "r*epercute e muito, uma coisa que eu observei na prova Brasil, eles utilizam muito gráficos e tabelas coisa que eu não tenho visto no trabalho de professores [...] (****Professor Pedro - Escola B).*** Observamos nas entrevistas que a dinâmica da Prova e do IDEB interferem diretamente no trabalho docente, pois toda a organização do trabalho pedagógico se volta para atender às competências e habilidades previstas na Prova Brasil na perspectiva de melhorar os resultados do IDEB da escola. A partir dos relatos dos professores das escolas investigadas, foi possível verificar que a Prova Brasil altera de forma expressiva os conteúdos curriculares, uma vez que os mesmo procuram utilizar os conteúdos que são solicitados na Prova Brasil, bem como, tentam adequar todo o planejamento curricular e pedagógico do 5º ano aos descritores dessa avaliação, de modo a desenvolver as habilidades e competências previstas na Prova Brasil.

Os docentes confirmaram também a existência de uma "cultura dos simulados", a serem aplicados aos alunos no decorrer do ano, simulados esses que segundo os entrevistados são planejados de acordo com os próprios conteúdos e com a metodologia dessa avaliação, como fico atestado no relatado de uma entrevistada: "*A gente já trabalha contextualizado com os simulados e outras atividades e aí, as questões já são contextualizadas, mas não tivemos uma*

*formação voltada para isso, é incluído no Projeto Político Pedagógico da escola" (**Professora Ana Maria - Escola B).***

d) Conclusões

Esta pesquisa nos permitiu observar que os professores apresentam uma compreensão acerca das avaliações externas como algo necessário para a melhoria da qualidade da educação pública, contudo, há ressalvas para a necessidade de mudanças na Prova Brasil. Percebemos também as angústias dos docentes ao verem seu trabalho desvalorizado devido o não alcance das metas do IDEB no ano de 2013, pois houve um decréscimo acentuado em quase todas as escolas municipais. E, ainda que haja fortes influências da Prova Brasil no fazer pedagógico dos professores, mediante o uso sistemático de suas matrizes nas práticas curriculares e avaliativas, bem como, na aplicação de simulados que funciona como treinos para os alunos, é perceptível a preocupação que as escolas consigam alcançar as metas e bons resultados na Prova Brasil, mas advertem que a preocupação deles é com a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto, entendemos que embora o processo de avaliação esteja sob a responsabilidade do professor, porém, quando se trata das avaliações externas estas estão para além, pois avaliam todo um contexto e condições em que são desenvolvidas as ações educativas, daí a publicação dos resultados demandar posições e percepções contextualizadas e explicitadas, para não culpabilizar os professores pelos percalços das metas e resultados educacionais.

e) Referências

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008.

CHIZZOTTI, A**. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SOUSA, Sandra Zákia. BONAMINO, Alicia e. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:**Interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2012.

SOUSA, Sandra Zákia**. Concepções de Qualidade da Educação Básica Forjadas Por Meio de Avaliações em Larga Escala.** Gramado SP, 2013.

SOUZA, C. F.; FRASCAROLI, B. F. **O Uso dos resultados da Prova Brasil na gestão do sistema público de ensino fundamental de João Pessoa**. 2011, p. 1 – 31. Disponível em: http://portal.virtual.ufpb.br/bibliotecavirtual/files/o_uso_dos_resultados_da_ prova_brasil_na_gestao_do_sistema_pablico_de_ensino_funamental_de_joao_pessoa_13439 17609.pdf>. Acesso em 30 jun. 2015.

AS FACES DA RELAÇÃO PUBLICO-PRIVADO NO PACTO PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ

Aurea Peniche Martins
UFPA/BR
penicheaurea@yahoo.com.br

Luiz Miguel Galvão Queiroz
UFPA/BR
mscluiz59@hotmail.com

Terezinha Fátima de Andrade Monteiro dos Santos
UFPA/BR
tefam@ufpa.br

RESUMO: O estudo objetiva descrever a relação público-privado no Pacto Pela Educação do Pará, determinante na incursão do Terceiro Setor na rede pública estadual de ensino paraense. Em meio a esse contexto elegeu-se o seguinte problema de pesquisa: O Estado aliado as diferentes instâncias representativas do Capital destitui a participação dos sujeitos concretos na construção da escola pública paraense? O percurso metodológico consta de pesquisa documental e análise do conteúdo. Conclui-se que o Terceiro Setor ao definir o percurso da escolarização pública no Pará atende aos desígnios do projeto acumulador.

PALAVRAS-CHAVE: relação público-privado; terceiro setor; pacto pela educação.

O estudo delimita-se na configuração da política da educação básica em operacionalidade na rede pública estadual do Pará protagonizada por meio da relação público-privado, cujo executor é o Terceiro Setor parceiro estratégico do Pacto Pela Educação do Pará cuja meta é a promoção da melhoria do desempenho escolar referenciado nos indicadores nacionais e internacionais. Objetivou-se analisar a relação público-privado no Pacto Pela Educação do Pará delimitado na participação do Terceiro Setor no desdobramento das atividades educativas na rede estadual de ensino do Pará.

Considerando que as instituições pertencentes ao Terceiro Setor vinculam-se ao capital financeiro, e busca disseminar aporte tecnológico educacional focalizado na gestão pedagógica destinado a melhoria do desempenho das redes públicas, elaborou-se a seguinte questão de pesquisa: Como a relação público-privado delimitado na incursão do Terceiro Setor no Pacto Pela Educação do Pará, desdobra-se nas atividades educativas na rede estadual de ensino do Pará?

O percurso metodológico para a apreensão do objeto constou de revisão da literatura, contido em bibliotecas virtuais, sistematizado em teses, dissertações, artigos, e fontes documentais. Esse momento foi relevante para situar-se acerca do estado da arte da produção cientifica relativa ao objeto. O levantamento das fontes documentais institucionais concentrou-se na Secretária de Estado de Educação do Pará delimitado ao tempo histórico de 2012 a 2017, contido em Relatórios, Portarias, Decretos, Resoluções, Convênios, Termos de Compromisso, etc.

Adotou-se a técnica da análise do conteúdo dos documentos, descrita por Bardin (2011), como um conjunto de técnicas de análise das comunicações com a utilização de procedimentos sistemáticos e objetivos, visando inferir conhecimentos sobre o pensar expresso pelos sujeitos produtores do documento, tendo como base concepções de mundo, interesses de classes, motivações e expectativas, relativo ao projeto de sociedade em defesa.

A educação submetida à lógica de funcionamento do modo de produção capitalista é normatizada com o intuito de responder as expectativas da reprodução da força de trabalho e também assume um espaço significativo no processo de acumulação, tornando-se bem de consumo na sociedade.

Segundo Di Pietro (2011) a Constituição Federal de 1988 expressa o viés liberal ao reforçar a ideia de parceria quanto a organização, a oferta e a participação da sociedade na execução das atividades educacionais, descrito no artigo 205 por meio da colaboração entre os setores público e privado; a coexistência de escolas públicas e privadas (art.206); a livre iniciativa privada (art.209); a ideia de fomento à iniciativa privada, com possibilidade de repasse de recursos públicos.

A reforma do Estado na década de 1990 consolidou no Brasil por meio da Lei nº 11.079/04, o embasamento jurídico destinado à promoção de parceria público-privada, e por meio do amparo legal o Estado justifica à sociedade que a educação é o fator crítico ao desenvolvimento econômico, político e social, e a única via para a superação da pobreza e consequentemente maior participação na sociedade e no mercado de consumo.

A concretização da relação público-privada no âmbito da educação pública paraense é materializada por meio do Convenio de Cooperação Técnica e Financeira – CONVENIO 030/2015, celebrado entre o Estado do Pará, representado pela Secretária de Estado de Educação e o Grupo de Parceiros Estratégicos do Pacto Pela Educação do Pará – GPEP,

representado por organizações pertencentes ao Terceiro Setor, dentre estas Fundação Vale; Instituto Natura; Instituto Synergos; Tora Brasil.

No supracitado Convênio, o GPEP é representado pelo *Instituto Synergos*, cuja pessoa jurídica é descrita como Associação Sem Fins Lucrativos, sediado no Rio de Janeiro. A estratégia do GPEP em eleger o *Instituto Synergos* como representante do Terceiro Setor no Pacto Pela Educação do Pará alinha-se a rede de poder estabelecida em nível nacional e internacional.

> A atuação em rede possibilita uma mobilização maior entre os sujeitos, ora na proposição da política educacional, ora na mobilização para construir o consenso em torno das metas a serem alcançadas, ora na oferta da forma e dos meios para atingir as metas, ou seja, a gestão e os produtos educacionais (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014, p. 12).

A representação do empresariado na estrutura administrativa do Estado destinada ao planejamento e a execução da política educacional descrita em nível nacional por meio do Movimento Todos Pela Educação, é reproduzida em nível local no Pacto Pela Educação do Pará, descrito mediante a presença de sujeitos e instituições influentes e articuladas politicamente.

Esse movimento coaduna com a redefinição do papel do Estado no contexto da reestruturação produtiva, por meio da ampliação do espaço da representação privada na execução da política educacional, destinada a formação do capital humano.

> O Estado continua o responsável pelo acesso e, inclusive, amplia as vagas públicas, mas o "conteúdo" pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública (PERONI; CAETANO, 2015, p.348).

Tal movimento fragiliza a rede estadual de ensino paraense quanto ao exercício da gestão democrática, principalmente na discussão e definição coletiva do planejamento e da execução da política educacional destinada a melhoria da qualidade do ensino público.

O discurso da qualidade almejada na rede pública paraense não é isento de espaço na definição do objeto constituinte do Termo de Cooperação Técnica e Financeira firmado entre o Estado e o GPEP, contudo, a qualidade a ser alcançada comporta o referencial descrito no Mercado.

> Constitui objeto do presente Termo de Cooperação Técnica e Financeira a implementação do Pacto Pela Educação do Pará que é um esforço integrado de

> diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil (universidades, segmentos religiosos, fundações/ONG's e demais organizações sociais), da iniciativa privada e de organismos internacionais (BID), liderado pelo Governo do Estado do Pará, em torno do objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação pública no Estado do Pará (PARÁ, 2015).

O Estado aliado as diferentes instâncias representativas do Capital objetivam ditar o referencial de qualidade a ser alcançada no percurso de escolarização dos filhos da classe trabalhadora, por meio de um modelo de gestão centralizadora e destituído da participação dos sujeitos concretos que vivenciam a escola pública paraense.

Contraposto ao referencial de qualidade defendido no Pacto Pela Educação, é essencial que a escola pública destinada ao atendimento dos filhos da classe trabalhadora disponha de condições adequadas para a promoção do ensino, visando a permanência e o sucesso dos estudantes.

> Qualidade na educação [...] é um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares e extraescolares. [...] podemos destacar como fatores intraescolares que se relacionam com a qualidade: currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas, dentre outros; como fatores extraescolares é possível citar: condições de vida da população, capital econômico; cultural e social das famílias dos alunos, entorno social das escolas, distribuição de renda, violência, entre outros (MACHADO; ALAVARSE;OLIVEIRA, 2015,p.339)

A proposta de alinhamento da educação básica brasileira aos propósitos do panorama internacional não é recente, e a incursão do empresariado no setor educacional vislumbra múltiplos objetivos, os quais contemplam desde a exploração de novos espaços de acumulação do capital, até o desenvolvimento de habilidades requeridas ao capital humano a ser explorado nas relações de trabalho. Nessa lógica, a escola pública torna-se o alvo principal da ação estratégica capitalista.

> Desde o início dos anos de 1990 os empresários brasileiros organizaram fóruns e documentos onde apontam interesse na construção de uma agenda educacional [...] Nesta ótica propõem reformar a educação e a escola tornando- a mais eficaz às novas demandas do capital, formando um novo trabalhador que dominasse as novas competências tecnológicas e organizacionais (Bernardi; Rossi; Uczak 2014)

A adequação do ensino as novas determinações do modo de produção implicam na incursão do Capital na estrutura administrativa da educação no Estado, para a introdução da tecnologia gerencial destinada ao planejamento e a execução do processo educativo, com a finalidade de obtenção dos resultados.

A representatividade do empresariado por meio do *Instituto Synergos* na elaboração do planejamento das ações do Pacto Pela Educação fragiliza a prática dos princípios da gestão democrática na educação pública e complementarmente desvaloriza os profissionais da educação com vínculo efetivo na esfera pública, como se fossem incompetentes na tarefa de planejar o ensino.

É possível perceber que a presença do Terceiro Setor no contexto da gestão educacional pública estadual demanda recursos financeiros oriundos do orçamento estatal e também de novos sujeitos, ligados ao empresariado e demais segmentos representantes do Capital, na definição dos objetivos que a educação básica deve alcançar no Estado do Pará.

> A parceria entre o Estado e o 'Terceiro Setor' tem a clara função ideológica de encobrir o fundo, a essência do fenômeno, ser parte da estratégia de reestruturação do capital, e feitichizá-lo em 'transferência', levando à população a um enfrentamento/aceitação deste processo dentro dos níveis de conflitividade institucional aceitáveis para a manutenção do sistema, e ainda mais, para a manutenção da atual estratégia do capital e seu projeto hegemônico: o neoliberalismo. (MONTAÑO, 1999, pág. 27)

O fortalecimento da ideia junto a sociedade que o modelo gerencial empresarial aplicado à gestão estatal, cujo foco é a obtenção de resultados quantificáveis alinhada aos níveis dos programas de avaliação internacional vinculados a OCDE, integra o discurso ideológico do Pacto Pela Educação do Pará, visando provar a tese de que a escola pública pode elevar a qualidade do ensino, desde que seja gerida por parceiros representantes do Capital.

As empresas vinculadas ao Pacto Pela Educação compõem a força do poder econômico e político nos municípios onde se instalam para desenvolver atividades econômicas, com interferência no currículo da educação formal a ser ofertado à população. A relação público-privada descrita no Convênio realizado entre o Estado e o GPEP é eivada da premissa da eficácia do modelo da gestão empresarial aplicada a educação pública, como o único referencial capaz de alcançar a melhoria do desempenho quantitativo da rede pública frente aos sistemas de avaliação em larga escala.

Conclui-se que o desmonte da educação pública gerenciada por intermédio do Estado é sutilmente materializado nas redes de ensino descrita em projetos e programas vinculados ao Terceiro Setor, com a justificativa técnica à sociedade da celeridade e eficácia da tecnologia

de gestão fabril na gestão do processo educativo visando a obtenção de resultados em curto espaço de tempo com menores custos operacionais.

O Terceiro Setor ao assumir o papel de planejador, assessor e executor do processo educacional nas redes públicas de ensino inebria a sociedade por meio de um discurso encantador de solução imediata para conclusão da educação básica no menor tempo possível e sem muito esforço. Esse canto é fortalecido por meio da utilização do imaginário amazônico, visando deixar a sociedade e os estudantes *mundiados*[54] com as facilidades que as alternativas imediatas de conclusão da educação básica em dezoito meses oferta. Assim, fortalece-se a lógica que a educação pública pode tornar-se mais eficaz quando gerenciada por sistemas empresariais vinculados ao ente privado.

A articulação da representação da sociedade civil com o Estado permite a ampliação do espaço do Terceiro Setor na rede estadual de ensino do Pará, em especial na definição do currículo, tido como um importante campo de disputa política e ideológica, visando a formação do Capital Humano.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: Implicações para a democracia educacional. Brasília. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2011.

BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José; UCZAK, Lucia Hugo. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. Florianopolis. X ANPED SUL, outubro de 2014.

BRASIL. Lei Federal 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial da União. Brasília, 30 de dezembro de 2004.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Parcerias na Administração Pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas. 8 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

[54] Crença amazônica da existência de forças sobrenaturais da floresta, dos rios, das aguas, que produzem o encantamento humano.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Avaliação da educação básica e qualidade do ensino: estudos sobre os anos finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Paulo: Goiânia: RBPAE, v.31, n.2, mai/ago,2015.

MONTANO, Carlos. Terceiro Setor e Questão Social. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Termo de Cooperação Técnica e Financeira. SEDUC, 2015.

PERONI. Vera. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO e PERONI (org.). Público e Privado na educação novos elementos para o debate – São Paulo: Xamã, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>.

PIRES, Valdemir. Economia da educação. Para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

BREVE RELATO HISTÓRICO DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM BELÉM/PA.

Jane Cristina de Brito Coutinho
Faculdade Integrada Brasil Amazônia-Brasil
E-mail: jcristinabc@hotmail.com

Andréa Souza de Albuquerque
Faculdade Integrada Brasil Amazônia-Brasil
E-mail: andasouza2014@gmail.com

RESUMO: Este estudo apresenta análise da proposta da Escola em tempo integral no contexto da Educação pública brasileira na realidade do Estado do Pará, com a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral através de políticas públicas governamentais (Programa Mais Educação). A questão central deste artigo é compreender de que forma se originou o processo de implantação da política de escola de tempo integral no Estado do Pará, e tem como objetivos, analisar a origem da política pública educacional, a legislação pertinente e o modelo de implantação, identificar as atividades desenvolvidas no processo educacional para o atendimento dos alunos na escola de tempo integral e verificar a organização do corpo docente e administrativo para o atendimento aos alunos da escola em tempo integral, dificuldades e estratégias para promover o ensino. A educação em tempo integral no Brasil ainda está em fase de adaptação e busca, com isso, novas reconfigurações no contexto educacional, evidenciando a necessidade de políticas e ações que subsidiem os projetos em andamento e estimulem novas experiências, contribuindo para reduzir as desigualdades e para qualificar as ações, tendo em vista a garantia do direito à educação numa perspectiva integral.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Tempo Integral.

INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa iniciou-se com o estudo da disciplina Políticas Públicas, Legislação e Currículo no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA, quando foi discutida a importância da ampliação de políticas públicas na área educacional brasileira e consequentemente pela necessidade de se fazer entender a proposta de escolas de tempo integral, o processo de ensino-aprendizagem e a organização do corpo docente e administrativo para o atendimento aos alunos. E com relação às questões norteadoras deste trabalho, temos as seguintes: Qual a sistemática de atendimento dos alunos na escola de tempo integral? Quais as atividades desenvolvidas? De que forma está organizado o corpo docente e administrativo para o atendimento aos alunos da escola em

tempo integral? E como objetivos desta pesquisa têm-se: Analisar a forma como está organizado o trabalho pedagógico da escola em tempo integral. Observar a organização do espaço físico da escola de tempo integral ao atendimento dos alunos. Identificar as atividades desenvolvidas no processo educacional e verificar a organização do corpo docente e administrativo para o atendimento aos alunos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, na busca de uma profunda compreensão do contexto da situação e refletindo sobre o que os autores: Azevedo (2003), Carvalho *et al* (2002), Gadotti (2009), Maia (2009).

DISCUSSÃO DOS DADOS:

Para Azevedo (2003) Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, pública, e significa povo, do povo. Em um primeiro momento, entende-se Política Pública como toda ação governamental que atua em diversas áreas em médio e longo prazo, e que visa atender a sociedade e sua dimensão civil. Política pública é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, é a participação na esfera pública com o objetivo de atender os anseios e as necessidades do povo. Diante disso, a discussão a cerca da relação do contexto econômico, político e social, as necessidades do país em diversas áreas e setores, inclusive no campo da educação, leva-nos a refletir sobre as políticas públicas que são necessárias para que o governo atue democraticamente. É importante destacar que, Azevedo (2003) diz que o que distingue política pública da política, de um modo geral, é que esta também é praticada pela sociedade civil, e não apenas pelo governo. Isso quer dizer que política pública é condição exclusiva do governo, no que se refere a toda a sua extensão (formulação, deliberação, implementação e monitoramento).

Azevedo (2003) indicou a presença de três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias. As políticas públicas redistributivas baseiam-se em redistribuição de “renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e

serviços públicos" (Azevedo, 2003, p. 38). As políticas públicas distributivas envolvem as ações diárias que todo e qualquer governo precisa realizar e executar. Segundo Azevedo (2003), elas dizem respeito à oferta de equipamentos e serviços públicos, mas sempre feita de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse. O financiamento dessa política pública é feito pela sociedade como um todo através do orçamento geral de um estado. Azevedo (2003) destaca que a última são as regulatórias que se fundamenta na elaboração das leis que autorizarão os governos a fazerem ou não fazem determinada política pública redistributiva ou distributiva. Se estas duas implicam no campo de ação do poder executivo, a política pública regulatória é, primordialmente, campo de ação do poder legislativo, isto é, concerne na realização e no cumprimento de uma determinada lei.

A Escola de Tempo Integral se constitui em uma política pública educacional instituída pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que teve origem a partir do Programa Mais Educação, criado pela Portaria nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo de 7 (sete) horas diárias, por meio de atividades optativas no contra turno, nos macro campos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Com vistas a que essa ampliação do tempo e dos espaços educativos possa ser a saída para as questões problemáticas da qualidade de ensino, bem como se apresentam como estratégia de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural. Segundo o Ministério da Educação (MEC) o Programa Mais Educação é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). E com relação as suas áreas de abrangência, os territórios do Programa foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas.

No Estado do Pará a proposta da escola de tempo integral surgiu por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), onde no ano de 2012 o Pará instituiu as Escolas de Tempo Integral (ETIs), através de um plano-piloto que envolveu oito escolas do ensino fundamental e duas do ensino médio. Diante das informações levantadas sobre a implantação da proposta de educação em tempo integral, torna-se importante citar e destacar neste estudo uma escola que trabalha com a essa proposta, e que é referência no estado do Pará ao implantar este tipo de educação. A escola da rede estadual de ensino localizada no município de Belém, consta da proposta da educação em tempo integral em seu currículo desde o ano de 2012 e contempla os alunos do Ensino Médio.

A educação integral funciona em um prédio anexo, localizado nos fundos da escola. Esse prédio anexo, conta com 15 salas de aula para o ensino médio integral, com 15 turmas de 1º, 2º e 3º anos no total. Nesse prédio da educação integral encontram-se também: cozinha (sem refeitório), área de lazer, biblioteca, armários para os alunos e banheiros (com chuveiros e vestiários). No entanto, faltam banheiros de acessibilidade e até mesmo acessibilidade para o andar superior e áreas cobertas e sinalizadas para PcD's (Pessoas com Deficiências), não existe dormitórios e/ou espaços para descanso, salas específicas para estudo, laboratórios (multidisciplinares e interdisciplinares) e há carência de material pedagógico.

A proposta com relação ao Projeto Político Pedagógico da Escola em Tempo Integral funciona em regime misto, isto é, o que há é uma adequação do PPP do ensino regular para a educação integral. A sistemática de atendimento dos alunos dessa escola compreende um horário de 07h30min às 16h30min, com horário estendido até as 17h15min, para atender alunos do 3º ano, visando uma melhor preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), além de aulas aos sábados.

No início do ano de 2016, começaram a ser organizadas as chamadas "Frente de Trabalho", que seriam, por exemplo, uma turma ter dois (02) professores de História, um trabalhando com História do Brasil e outro com História Geral. Além disso, os alunos participam ao longo do período letivo de vários projetos interdisciplinares, visando não apenas a sua formação para o ENEM, como também uma formação enquanto cidadão inserido e atuante no seu tempo. Um dos projetos é voltado para a produção de produtos de higiene, limpeza e outros que são ensinados aos alunos; as disciplinas como, língua portuguesa, matemática, biologia, artes, sociologia participam interdisciplinarmente tratando dos produtos

que os alunos estão produzindo; as demais participam da avaliação. Ao final dessa produção, é realizada uma grande exposição para todos.

O corpo docente para o atendimento aos alunos dessa escola em tempo integral inclui uma equipe de 39 professores atendendo 15 turmas neste ano de 2016. Porém, isto não ocorre com a equipe pedagógica e nem com a equipe técnica, pois faltam inspetores, merendeiros, funcionários de limpeza e também, coordenadores pedagógicos, o que acarreta acúmulo de funções por parte de alguns funcionários.

A escola apresenta no seu processo de ensino-aprendizagem estratégias, interfaces, conexões com a comunidade escolar para lidar com as situações específicas não atendidas pela SEDUC, já que por ser referência na educação integral pública, a escola tem mostrado um diferencial, que é apesar de todas essas dificuldades e falta de recursos, conseguir a aprovação da maioria dos alunos ao final do ensino médio em várias Instituições de Ensino Superior (IES).

Para se falar sobre o conceito da organização do trabalho pedagógico, temos que primeiro dimensionar a concepção da prática pedagógica que a norteia. De acordo com Maia et al (2009) a prática pedagógica é uma dimensão da prática social, a qual pressupõe a relação teoria-prática, condição necessária para a sua realização, devendo levar em conta a realidade concreta onde a escola se insere, seu contexto social. Assim sendo, teoria e prática não existe uma sem a outra, e se encontram em indissolúvel unidade, dependendo uma da outra num movimento de influência mútua. E por essa prática ser fundamentalmente social é de grande relevância na formação do aluno.Os autores corroboram a ideia de que na escola, teoria e prática caminham juntas. Essa ligação entre ambos percorre todo o processo de ensino-aprendizagem, conduz à relação professor – aluno, aluno – professor, orientando para que o trabalho pedagógico aconteça de forma significativa e eficaz, levando educação e socialização aos seus sujeitos.O conceito da organização do trabalho pedagógico na perspectivada escola regular significa a articulação do gestor com sua equipe pedagógica, com o objetivo de criar espaços democráticos dentro e fora da escola, visando à participação coletiva na construção de seu projeto político-pedagógico, cuja finalidade é formar no aluno o "novo cidadão".

CONCLUSÕES

A necessidade de se fazer entender a construção de escolas de tempo integral, seu processo de ensino-aprendizagem e a organização do corpo docente e administrativo para o atendimento aos alunos das escolas, fizeram parte fundamental deste estudo.Sabemos que uma grande parte dos alunos chega à escola com dificuldades de aprendizagem, eles não aprendem pelométodo tradicional e convencional e, aliado a isso existe a questão das escolas que apresentam baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas, além dos problemas relacionados ao combate à pobreza, à exclusão social e às situações de risco em que crianças e jovens podem estar expostos no seu dia a dia. Diante disso, surgiu como proposta a escola em tempo integral (a educação integral) no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras. Porém, foi constatado através deste estudo, das observações realizadas e a análise das práticas do tipo de educação integral que está sendo implementado nas escolas estaduais do Estado do Pará, na região metropolitana de Belém que não basta à inclusão do aluno na educação em tempo integral para a melhoria da aprendizagem se não estiver inserido (integrado) aos programas de governo como: saúde, saneamento, seguridade, transporte, equipamentos culturais e esportivos além dos educacionais como ampliação das formas de participação social, isto é, o aluno deve ser entendido e analisado de forma holística e global, deve ser visto como um "novo cidadão" transformador de sua realidade e atuante na sociedade. Logo, as possiblidades de educação integral, mostradas neste texto, reiteram a ideia de que a educação exerce um papel significativo e indispensável na formação e no desenvolvimento humano, que não se limita e nem se esgota no espaço físico da escola, tampouco no tempo diário de quatro horas de aula. Sendo assim, a educação que queremos e buscamos, é uma educação inovadora, transformadora do contexto da educação pública brasileira que atrelada a ações públicas possam ser construtoras de direitos políticos e sociais.Ficou configurado ainda durante o processo de investigação que há diversidade de formatos de implantação, com diversos tipos de atividades, espaços e tempos de realização, organização diversificada e necessário processo de acompanhamento e assessoramento por parte das secretarias de educação. Trata-se, de uma proposta de experiência recente.A educação em tempo integral no Brasil ainda está em fase embrionária e revela o dinamismo e a busca por novas reconfigurações que a educação está passando, neste momento, devido a baixos índices em seus resultados quando passa por processos de avaliação, evidenciando a necessidade de políticas e ações que subsidiem os

projetos em andamento e estimulem novas experiências, contribuindo para reduzir as desigualdades e para qualificar as ações, tendo em vista a garantia do direito à educação numa perspectiva integral.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação.** Rio de Janeiro: FASE, 2003. Disponível em: <www.sinprodf.org.br>. Acessado em 10/05/2016, às 12h13;

BRASIL. Decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930. **Ministério da Educação e Cultura/MEC.**Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acessado em 15/05/2016, às 14h15;

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007.**Programa Mais Educação.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007;

CARVALHO, Alysson (org.); et. al. **Políticas Públicas.** 2ª ed.Editora UFMG; Belo Horizonte, 2002;

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009;

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani; URBAN, Ana Claudia. **Didática: organização do trabalho pedagógico.** IESDE Brasil S.A., Curitiba, 2009. Disponível em <www.iesde.com.br>

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO: O ESTADO DA ARTE NO PERÍODO DE 1990 A 2017

Soraya de Nazaré Camargo Vargas
UFPA/Brasil
E-mail: sorayacvamgno@gmail.com[55]

RESUMO: Este artigo relata o resultado de pesquisa bibliográfica concernente à carreira e à remuneração do magistério público da educação básica, na qual foi feito um levantamento de textos publicados em 02 bancos de dados nacionais da área da educação – CAPES e ANPAE e 01 banco de dados de importância Regional - PPGED, entre os anos de 1990 a 2017, totalizando 477 publicações. O objetivo deste trabalho foi identificar alguns aspectos relevantes ou lacunas na produção encontrada. Como metodologia buscou-se identificar o tipo de texto, o conteúdo e a metodologia que essa produção apresenta, a partir de dados quantitativos e qualitativos coletados. De todas as publicações acessadas ficaram apenas as 27 publicações resultantes, após os refinamentos efetuados para cada descritor nos bancos de dados. Conclui-se que a produção acadêmica encontrada não atendeu as expectativas, necessitando de um estudo maior, que oportunize mais esclarecimento em relação à carreira e remuneração do magistério público.

PALAVRAS-CHAVE: Carreira do magistério; Remuneração do magistério; Educação básica.

1 – INTRODUÇÃO

Educação é uma área de estudos que suscita muitos questionamentos. Um assunto que é de extrema importância dentro do campo da educação é concernente a situação em que se encontram os professores do magistério público, uma vez que, grande parte deste pessoal desconhece seus direitos e leis que os regem. Em relação aos professores, Evangelista e Shiroma (2007) afirmam que o potencial de atuação crítica dos professores na definição e implementação de políticas públicas educacionais é motivo de preocupação. Em relação aos direitos do docente, Camargo e Jacomini (2011) relatam que há orientações legais na legislação nacional, porém percebe-se "movimentos contraditórios, em relação à garantia e aos avanços de direitos e à construção de uma carreira e de um salário condigno à condição docente" (CAMARGO; JACOMINI, 2011, p. 130).

[55] - Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação na linha de Políticas Públicas, do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, no Instituto de Ciências da Educação – ICED, na Universidade Federal do Pará – UFPA.

Vale ressaltar que, conhecer as políticas públicas vigentes é fundamental para que os professores possam lutar pela sua efetivação e manutenção e quiçá almejar melhorias. Nessa perspectiva, o presente artigo relata os resultados de pesquisa bibliográfica realizada junto a bancos de dados possuidores de teses, dissertações e artigos com objetivo de encontrar as publicações a respeito da carreira de professor do magistério público, assim como textos referentes à remuneração, para tentar dar maior visibilidade do que se tem publicado no Brasil, produzindo assim, o "estado da arte[56]" em educação, em dois temas específicos.

Foi analisada a produção acadêmica sobre "carreira e a remuneração do magistério" na rede pública da educação básica publicada em três bancos de dados, onde dois são os principais bancos de dados de maior expressão nacional da área da educação: o Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, cuja história remonta a década de 1990, sendo oficialmente lançado no ano 2000; a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE que é a primeira associação brasileira, com seu nascimento, em 1961 e o banco de dados do Programa de Pós Graduação – PPGED/ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA que é de importância inquestionável para o desenvolvimento humano e tecnológico da Amazônia, em atuação desde 2005.

2 - ESTUDO, PROCEDIMENTO E DISCUSSÃO

Ao se produzir um estudo do tipo "estado da arte" os pesquisadores são motivados pelo desafio de conhecer o que foi publicado para depois procurar o que ainda não foi feito, para poder divulgá-lo, como explana Ferreira (2002):

> Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por

[56]Pesquisas conhecidas pela denominação "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

> se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002, p.259).

Para a organização do "estado da arte", o pesquisador certamente terá dois momentos bastante distintos. O primeiro é o momento em que se produz a quantificação e identificação dos dados bibliográficos, mapeando a produção em um determinado período. O segundo momento é aquele em que o pesquisador pode inventariar essa produção, destacando as ênfases, metodologia, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, buscando "responder, além das perguntas "quando", "onde" e "quem" produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a "o quê" e "o como" dos trabalhos" (FERREIRA, 2002, p. 265).

No banco de dados da CAPES foram utilizadas duas palavras-chave: "Carreira do magistério" e "Remuneração do magistério", onde se decidiu buscar apenas teses e dissertações. Ao inserir o primeiro descritor de busca "carreira do magistério" foram encontrados 240 textos disponíveis entre teses, dissertações, artigos e outros. Concernente à palavra-chave "remuneração do magistério" foi encontrada 214 publicações, totalizando 454 publicações, de acordo com a tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Banco de Periódicos CAPES - Levantamento de Teses e Dissertações, no período de 1990 a 2017

Descritor	Documentos Disponíveis	Filtro Teses e dissertações	Teses e dissertações selecionadas sem a palavra- chave no título	Teses e dissertações selecionadas pelo título, resumo e referencial teórico metodológico
Carreira do magistério	240	155-100%	110-71%	9-6%
Remuneração do magisterio	214	47-100%	33-70%	9-19%
Total	**454**	**202-100%**	**143-71%**	**18-9%**

Fonte: CAPES; Tabela elaborada pela autora, 2017.

A tabela 1, acima, mostra a aplicação do filtro de busca "TESES". Como resultado deste refinamento apareceu 155 publicações a respeito de carreira e 47 tratando de remuneração, correspondendo, respectivamente a 100% das publicações que serviram para essa pesquisa. Após essa observação, ainda foi necessário fazer um afunilamento mais específico, pois aproximadamente 71% das produções encontradas para "carreira e remuneração" não apresentaram as palavras-chave em seus títulos e/ou mostravam relação

com outros assuntos correlatos e com especificidades, como também, com assuntos alheios à área da educação. Após o refinamento foram selecionadas, cerca de, 9% das publicações, que tratavam estritamente dos temas abordados.

No banco de teses e dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará, optou-se por aplicar as palavras-chave: "carreira" e "remuneração". Ao acessar o banco de teses e dissertações foram encontradas 09 produções. Todos os textos continham a palavra-chave em seus títulos. Porém foram selecionadas 05 publicações que foram mais bem examinadas. Para "remuneração", surgiram 03 produções, entretanto, nenhuma estava descrita de acordo com o tema em questão, como segue na tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Banco de dados PPGED - Levantamento de Teses e Dissertações no período de 2005 a 2017

Descritor	Documentos Disponíveis	Teses e dissertações selecionadas sem a palavra- chave no título	Teses e dissertações selecionadas pelo título, resumo e referencial teórico metodológico
Carreira	9-100%	-	5-55%
Remuneração	3-100%	-	0-0%
Total	**12-100%**	**-**	**5-41%**

Fonte: PPGED; Tabela elaborada pela autora, 2017.

Na tabela 2, acima, pode ser observado que 55% das publicações concernentes à carreira tratam do tema deste trabalho. Todas as publicações selecionadas para leitura se encontram na linha de pesquisa de "Políticas Públicas". Para a palavra-chave "remuneração", não foi encontrado tese ou dissertação que discutisse o assunto.

No banco de dados da ANPAE estão disponíveis apenas artigos. Ao realizar a busca com a palavra-chave "carreira", foram encontrados 08 artigos. Dentre estes, 05 não apresentavam a palavra "carreira" no título. Foram selecionados apenas 02 artigos para serem analisados. Com o descritor "remuneração" surgiram 03 artigos, porém foram selecionados 02 artigos para posterior análise, como mostra a tabela 3, abaixo:

Tabela 3 - Banco de dados ANPAE - Levantamento de artigos a respeito de "carreira e remuneração"

Descritor	Documentos Disponíveis	Artigos selecionados sem a palavra- chave no título	Artigos selecionados pelo título, resumo e referencial teórico metodológico
Carreira	08-100%	05-62%	02-25%
Remuneração	03-100%	02-67%	02-67%

Total	**11-100%**	**07-64%**	**04-36%**

Fonte: ANPAE; Tabela elaborada pela autora, 2017.

A tabela 3, acima mostra também o pequeno número de textos que tratam do tema estudado por esta pesquisa, totalizando apenas 11 artigos, dos quais apenas 04 serão analisados por estarem mais afinados com as palavras-chave usadas no banco de dados, correspondendo a 36%.

Vale ressaltar que, a diferença entre os números de publicações encontradas no começo da pesquisa e, no final da pesquisa com os devidos refinamentos, sobre carreira do magistério e remuneração do magistério, é imensa, como apresenta a tabela 4, a seguir:

Tabela 4 – Diferença do número de publicações, entre o início e o fim da pesquisa, para as palavras-chave "carreira do magistério" e "remuneração do magistério", nos bancos de dados: CAPES, PPGED e ANPAE, no período de 1990 a 2017

Período	Carreira do magistério	Remuneração do magistério	Total
Início da pesquisa	257-100%	220-100%	477-100%
Final da pesquisa	16-6%	11-5%	27-6%
Diferença	**241-94%**	**209-95%**	**450-94%**

Fonte: CAPES, PPGED, ANPAE; Tabela elaborada pela autora, 2017.

A tabela 4, acima, mostra quanto o assunto a respeito da carreira e remuneração do magistério público da educação básica precisa ser discutido e ampliado. O número vasto de produções acadêmicas que não foram analisadas nessa pesquisa foram 450, ou seja, 94% de um total de 477(100%). Concernente à carreira do magistério público da educação básica, apenas 16 textos (6%) sem demais especificações e particularidades, foram mantidos na pesquisa. O mesmo procedimento foi aplicado para a palavra-chave - remuneração, com 11 textos (5%), sendo desprezados 241 textos (94%) sobre a carreira e 209 textos (95%) sobre remuneração. Pode ser observado que, muito embora o número de publicações seja grande, os temas pesquisados não são muito explorados pelos pesquisadores, ficando uma lacuna grande para pesquisas a respeito dos assuntos aqui tratados, uma vez que, permaneceram apenas 27 publicações analisadas neste texto (6%).

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste artigo baseou-se no resultado encontrado em três bancos de dados, CAPES, PPGED e ANPAE, contemplando 477 produções acadêmicas, entre teses, dissertações e artigos, com o intuito de mapear as produções concernentes à carreira e à remuneração do magistério público. Constatou-se que 450 publicações não estavam de acordo com os temas deste trabalho, sendo preservados apenas 27 textos, que foram examinados. As publicações encontradas ocorrem com maior incidência na última década, compreendida no período 2010-2017 e são realizadas com maior freqüência pelas Universidades Federais. Para a realização desta pesquisa, as buscas foram realizadas pelo período total disponível nos referidos bancos de dados.

Devido o grande número de textos excluídos, conclui-se que as produções acadêmicas referentes aos temas abordados não são suficientes, uma vez que apenas 6% dos textos tratam a respeito dos temas, diretamente. Assim sendo, pode-se inferir que há a necessidade de mais estudos sobre os temas, que oportunize maior esclarecimento em relação à carreira e à remuneração do magistério público.

REFERÊNCIAS:

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: http://www.anpae.org.br/website/ Acesso em: 16/06/2017.

CAMARGO, Rubens B. de, JACOMINI, Marcia Aparecida. **Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica:** algumas demarcações legais. 2011. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uemg.br%2Fopenjournal%2Findex.php%2Feducacaoemfoco%2Farticle%2Fdownload%2F106%2F141&ei=OAIJUbmjKoSk9ASZ04CQBg&usg=AFQjCNEfNFg4x2HC92WN-3Qh0ycY4ujFHA&sig2=A-Yos-VPHuDlz8kjaeQkNA.> Acesso em: 02/01/2013.

CAPES/MEC - Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: http://www-periodicos-capes-gov-br.ez3.periodicos.capes.gov.br/ Acesso em: 15/06/2017.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor:** protagonista e obstáculo da reforma. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Acesso em 20/06/2014

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em: 10/07/2017.

PPGED/UFPA - Programa de Pós Graduação em Educação. Disponível em: http://ppged.com.br/ Acesso em: 16/06/2017.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

DIRETRIZES GOVERNAMENTAIS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Leandro Henrique Cruz da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA) Brasil
Leandro.silvahl12@gmail.com.

Joselene Ferreira Mota
Universidade Federal do Pará (UFPA) Brasil
Joselenefmota@gmail.com.

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo analisar as diretrizes curriculares governamentais dos estados brasileiros para entender de que forma a Educação Física é pensada para a educação básica e se através das mesmas ela se legitima enquanto parte do currículo escolar. Nesse sentido, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa "O que as diretrizes curriculares governamentais propõem para o ensino da Educação Física na educação básica?". Os procedimentos metodológico foi a pesquisa documental com analise de conteúdo. O resultado que as diretrizes governamentais para o ensino da Educação Física possui predominância teórico-metodológica baseada na perspectiva crítico superadora e no momento, não legitimam socialmente a Educação Física no espaço escolar, por serem muito poucas formulações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Legitimação; Organização do Trabalho Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Nessa pesquisa que possuiu como tema ―Entre a legalidade e a legitimidade da Educação Física na escola: Limites e possibilidades‖ procuraremos discutir sobre como a Educação Física é tratada no âmbito escolar através da análise de suas diretrizes governamentais norteadoras a fim de entender como legalmente essa disciplina do currículo escolar é direcionada para sua legitimidade social.

A presente pesquisa buscou como objetivo geral analisar as diretrizes curriculares governamentais para entender de que forma a Educação Física é pensada para a educação básica e se através das mesmas ela se legitima enquanto parte do currículo escolar.

Nesse sentido, a questão problema que nos guiou nesse percurso foi a seguinte: **"O que as diretrizes curriculares governamentais propõem para o ensino da Educação Física na educação básica?"**. Traremos ainda um objetivo específico que é "Como se configura o trabalho pedagógico das diretrizes curriculares governamentais?" para que

possamos explicar as categorias de analise que elencamos para a analise de conteúdo dos documentos.

METODOLOGIA

Ao tratarmos do objetivo especifico que é o de realizar o debate sobre como se configura o trabalho pedagógico nas diretrizes governamentais para o ensino da Educação Física nos utilizamos de pesquisa bibliográfica em que "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002).

No momento de cumprir o objetivo geral nos utilizamos de pesquisa documental que para GIL (2002):

> assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas (p.45).

A análise desses dados encontrados na pesquisa documental foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo que é um procedimento realizado para buscar o que há para além da aparência no que foi escrito pelo autor podendo encontrar respostas para as questões formuladas confirmando ou não as afirmações feitas antes da investigação (MINAYO, 2001, p.74).

DISCUSSÃO DOS DADOS

Iniciaremos a discussão apresentando como se deu o desenvolvimento do objetivo específico que nos ofereceu as categorias necessárias para posteriormente realizarmos a analise dos dados dos documentos selecionados para cumprirmos a premissa do objetivo geral.

Segundo Freitas (1994), de forma mais especifica a organização do trabalho pedagógico do professor na sala de aula se dá através de duas categorias, objetivo/avaliação do ensino e conteúdo/método do ensino, é a partir delas que o professor organiza e repassa o conhecimento elaborado para que a função da escola seja cumprida.

Essas categorias são pares dialéticos, pois fazem um movimento de ida e vinda entre si durante o processo de ensino-aprendizagem entre professor e aluno. O objetivo não se cumpre sem uma avaliação e a avaliação não acontece sem um objetivo o mesmo se dá na relação conteúdo e método em que não se trabalha um conteúdo sem um método de ensino e um método não tem sentido sem um conteúdo para aplica-lo.

Nesse sentido procuraremos elucidar como a relação entre esses pares dialéticos se dão na perspectiva de formação dos sujeitos na escola. Iniciaremos com o par objetivo/avaliação em que para Freitas (1994):

> Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos sem alguma forma de avaliação permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (FREITAS, 1994, p.91).

Quanto à avaliação Libâneo (1990), traz também uma problematização quanto aos objetivos da própria avaliação, haja vista que para uma escola que trabalhe nos moldes da manutenção da hegemonia do capital empobrecendo a formação da classe trabalhadora a avaliação é apenas um momento de quantificação de resultados e classificação de alunos sem pretensões de analises qualitativas sobre os resultados adquiridos após o trabalho pedagógico, fazendo com que a questão da meritocracia prevaleça desqualificando a formação dessa população majoritária.

Nesse sentido o professor, mais uma vez através de um posicionamento crítico sobre as fases do processo de ensino e aprendizagem e com uma perspectiva de formação de sujeitos históricos deve olhar para a avaliação como parte de importante desse processo e não apenas como fator de quantificação haja vista que em uma perspectiva materialista a avaliação "consiste em considerar a avaliação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos" (LIBÂNEO, 1990).

Quanto à questão do par dialético conteúdo/ método segundo Libâneo (1990), a relação mais forte entre conteúdo/método esta ligada as questões dos objetivos, haja vista que sem os referidos não faz sentido o trabalho construído por conteúdos e métodos. Para o referido autor:

> A relação objetivo-conteúdo-método tem como característica a mútua interdependência. O método de ensino é determinado pela relação objetivo-conteúdo, mas pode também influir na determinação de objetivos e

> conteúdos. Com efeito, a matéria de ensino é o elemento de referência para a elaboração dos objetivos específicos que, uma vez definidos, orientam a articulação dos conteúdos e métodos, tendo em vista a atividade de estudo dos alunos. Por sua vez, os métodos, à medida que expressam formas de transmissão e assimilação de determinadas matérias, atuam na seleção de objetivos e conteúdos (LIBÂNEO, 1990, p. 154).

Apresentadas as categorias, elucidaremos como utilizamos essas nos documentos a partir de seus conteúdos. Vale ressaltar que os documentos foram selecionados a partir de pesquisa nos buscadores da internet em que foram selecionados quatro documentos para serem analisados, são eles: Programa de Diretrizes Educacionais do Estado do Paraná; Programa de Diretrizes Educacionais do Estado de Pernambuco; Programa de Diretrizes Educacionais do Município de João Pessoa do Estado da Paraíba; Programa de Diretrizes Educacionais do Estado de São Paulo.

Para facilitarmos a compreensão das análises feitas sobre os documentos na perspectiva das categorias apresentadas acima, organizamos um quadro com a síntese de como as diretrizes utilizam essas categorias, assim:

DIRETRIZES	OBJETIVO	CONTEÚDO	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO
Paraná	Superação da perspectiva tradicional de escola e professor	Aspectos políticos, históricos, sociais, econômicos, culturais, bem como elementos da subjetividade representados na valorização do trabalho coletivo, na convivência com as diferenças, na formação social crítica e autônoma a partir do Jogo, Esporte, Lutas, Ginástica e Dança.	Cinco momentos da pedagogia histórico crítica	Processual e busca avaliar se os objetivos foram cumpridos

Pernambuco	possibilitar aos estudantes o acesso ao rico patrimônio cultural humano, no que diz respeito à ginástica, à luta, à dança, ao jogo e ao esporte.	Esportes, lutas, dança, jogo e ginástica.	Não Há	Não Há
São Paulo	Princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.	Os jogos, as lutas, as danças, a ginástica, as atividades rítmicas e os esportes.	Entre a 5ª e a 8ª séries, trata-se de evidenciar os significados/sentidos e intencionalidades presentes em tais experiências, cotejando-os com os significados/sentidos e intencionalidades presentes nas codificações das culturas esportiva, lúdica, gímnica, das lutas e rítmica. No ensino médio o alargamento das possibilidades de se movimentar e dos significados/sentidos das experiências de Se movimentar no jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica, rumo à construção de uma autonomia crítica e autocrítica	Não Há
João Pessoa	Transmitir conhecimentos e exercer um papel ativo na construção da realidade social	Jogos, a dança, o esporte e a ginástica,	Os cinco momentos da Pedagogia Histórico Crítica são organizados para acontecerem no decorrer do conteúdo e não especificamente por aula.	Verificar, processualmente, o quanto os alunos estão assimilando os conhecimentos propostos nas aulas.

CONCLUSÕES

A partir do que foi mostrado no presente trabalho acreditamos que essas diretrizes seguem em sua maioria o pensamento materialista que se desenvolve na disciplina através da cultura corporal, entretanto não podemos dizer que essas diretrizes, no momento, legitimam

socialmente a Educação Física no espaço escolar, haja vista que em uma federação com vinte e seis estados e mais um distrito federal, conseguimos encontrar apenas quatro diretrizes elaboradas, sendo que uma é municipal, assim podemos perceber o quão frágil à disciplina Educação Física ainda é no sentido de sistematização para dar base ao trabalho dos professores da educação básica e legitimar legalmente a disciplina no âmbito escolar. A partir do governo Michel Temer a disciplina perde seu caráter de obrigatoriedade no ensino médio, sendo que desde a Medida Provisória Nº 746, de 2016 a referida disciplina torna-se facultativa para esse nível de ensino. Nesse sentido, é visível através do nosso estudo, que indica que a principal tendência da Educação Física escolar é de interesse da classe trabalhadora, que o ataque a essa disciplina seja direcionado, haja vista que vai de contra ao que o governo brasileiro almeja para a população de seu país.

REFERÊNCIAS

FINI, Maria Inês. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. – São Paulo: SEE, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Tese de Livre Docência Apresentada a Faculdade de Educação da UNICAMP. 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**- 4ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – Editora Cortez, São Paulo, 2006.
MACIEIRA, J A. Et Al. Livro Didático Público: Educação Física. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

MINAYO, Maria Cecília S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** – Petrópoles, RJ: Vozes, 1994.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física**. Jam3, 2008.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação. Parâmetro Curriculares de Educação Física Ensino Fundamental e Médio**. 2013.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

EDUCAÇÃO SUPERIOR E CIÊNCIA: DIFERENTES FACES DO MODELO PRIVATISTA E ELITISTA

José Almir Brito dos Santos[57]
Email: prof.almir@ymail.com

José Roberto Afonso Pantoja[58]
Email: jroberto.pantoja@bol.com.br

André Rodrigues Guimarães[59]
Email: andre@unifap.br

RESUMO: O texto tem como objetivo central discutir as diferentes faces da privatização e como a mesma se materializa nas políticas da Educação Superior e no campo da Ciência e Tecnologia. Trata-se de pesquisa Bibliográfica. Aponta-se a existência de uma tendência expansionista via Instituições privadas bem com transferência de recurso públicos para o setor privado. Do mesmo modo, observa-se a um modelo hegemônico de Ciência com vistas a atender as demandas do grande capital, sobretudo no momento em que se coloca o novo marco para a Ciência e Tecnologia (Lei Nº 13.243 de 11de janeiro de 2016). Conclui-se que mesmo com a ampliação da manifestação, tanto no campo da Educação Superior quanto na Ciência e Tecnologia, do modelo privatista, também se registra o fortalecimento de movimentos contra hegemônicos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Ciência; Privatização.

1. Introdução

Assistimos na atualidade uma profunda crise financeira que se combina com crise política no Brasil que remonta ao período do Brasil Império, onde as raízes de um modelo educacional elitista e privatista foram plantadas. A multidimensão da mesma se materializa na intensificação da privatização dos diversos segmentos da sociedade, mais especificamente no caso da Educação Superior e da Ciência.

O texto ora apresentado tem como objetivo discutir as diferentes faces da privatização e como a mesma se materializa nas políticas da Educação Superior e no campo da Ciência e Tecnologia. Para tanto dividimos o texto em três partes: a primeira analisa os pressupostos epistemológicos e a gênese do atual modelo de educação escolar; a segunda traça um

[57] Professor da Educação Básica na rede Estadual do Amapá; Especialista em Política Educacional e Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).
[58] Graduado e Pedagogia (UNIFAP) e especialista em ensino da filosofia pelo Centro Universitário Clarentino (CEUCLAR). Professor da Educação Básica na rede Estadual do e Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Amapá.
[59] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e professor da Universidade Federal do Amapá.

apanhado do processo de privatização da Educação Superior Brasileira e, por última analise, as reconfigurações privatistas no campo da Ciência e Tecnologia.

Tudo isso sem perder de vista a perspectiva de que está em curso desde a década de 90 um projeto de contrarreforma do Estado com vistas a dá prosseguimento num projeto maior em nível planetário que é transformar direitos historicamente conquistados em meras mercadorias.

Nesse sentido, no campo da Educação Superior observa-se a retirada do Estado na oferta deste segmento. As consequências são as mais diversas, vai da reconfiguração da arquitetura acadêmica à renuncia fiscal por parte do Estado de modo a fomentar e manter as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

Já no que se refere a Ciência, entende-se que há hegemonicamente um projeto pelo qual o capital cada vez mais se apropria do conhecimento para fins de reprodução a ação sobre o trabalho para a extração-ampliação de mais valia. Mais recentemente o novo marco regulatório para a Ciência e Tecnologia. Um marco importante do modelo privatista da produção do conhecimento na atualidade.

Por fim assinalamos haver uma intrínseca relação dos modelos privatistas implementados nos dois campos ora analisados. Tal relação se dá de modo concomitantemente harmônico. Mas também que tem ocorrido fortes resistências com destaque para as lutas docente nos últimos e o surgimento de movimentos contra hegemônicos no campo da organização de cientistas.

2. Metodologia

O estudo ora apresentado é parte constitutiva dos estudos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e do Grupo de Estudos Marxismo Trabalho e Educação (GEMTE) ao qual os autores são vinculados. Além de vinculação a rede de pesquisa Universitas.

Desse modo, foi a pesquisa foi realizada por meio da revisão de literatura, a fim de fazer aprofundamento teórico necessário sobre temáticas que cercam o objeto de estudo (SEVERINO, 2007). O estudo bibliográfico permitirá a apropriação dos fundamentos teóricos do debate científico acerca do tema e a definição das categorias analíticas da pesquisa.

3. Discussão dos dados

3.1 Privatização da educação superior

A Educação Superior brasileira, analisada a partir da crise estrutural do capital Mészáros (2002), as reformas do Estado na década de 1990 nos possibilita observar forte expansão, com destaque para o setor privado. Tal crise tem sua gênese em elementos intrínsecos ao capital. Logo, o Estado percebe a formação humana adequada a este modelo.

Com a Reforma do Estado Brasileiro em 1995 as políticas educacionais foram condicionadas segundo a lógica neoliberal (Dourado, 2002). Tal perspectiva foi difundida dentro do setor educacional superior, no intuito de manutenção e perpetuação da lógica mercadológica do capital no desenvolvimento das políticas sociais.

Por outro lado, também se observa a expansão do número de matrículas. No caso das IES públicas via REUNI e mais fortemente no setor privado com o PROUNI, FIES, e financiamento particular de pessoas físicas. Mais recentemente os oligopólios vem também servindo de agentes financiadores de crédito à estudantes, outra característica emergida dos grandes conglomerados educacionais que atuam na Educação Superior (GUIMARÃES, CHAVES e RIBEIRO FILHO, 2014)

No caso das IES públicas não foram acompanhadas do devido crescimento do volume de recursos financeiros em contraposição ao setor privado que recebeu volumosos transferências por parte da União, seja na forma de isenção fiscal ou transferência direta. Ou seja, temos de um lado a retirada do Estado no provimento de educação pública e gratuita. Mas também o mesmo atua efetivamente para os negócios da burguesia (CHAVES e AMARAL, 2014).

Neste cenário, Mancebo (2015) destaca a forte expansão da Educação a distância (EAD) neste segmento educacional. No público, por exemplo, se dá via Universidade aberta do Brasil (UAB). Ganha destaque a explosão de matrículas na rede privada em EaD. Caracterizando um evidente intuito de promover uma certificação em massa e formação aligeirada. Tal arranjo tem destacado elemento privatista, com o intuito formar sujeitos para atender uma lógica do mundo produtivo. Um homem mais afeito às demandas impostas pelo capital e menos sujeito da história como agente transformador.

Podemos apontar, pelo descrito, que há um destacado processo de privatização da IES. Materializado pela diversificação das IES, forte expansão das matrículas nas IES privadas. Tal assertiva nos leva a refletir a respeito da necessidade da organização coletiva como modo

de resistência e superação desta lógica que amplia a desigualdade social, por consequência a exclusão.

3.2 Ciência a serviço do capital

A Ciência é o encaixe perfeito na engrenagem do modo de produção capitalista, uma vez que se faz necessário apropriar-se das ciências da natureza ou as ciências humanas para a reprodução/ampliação da mais valia. Para tanto, a grande burguesia precisa reunir em torno de si os melhores especialistas sobre o mundo natural e as melhores cabeças e das ciências humanas e sociais. Esse modelo hegemônico no campo das ciências tem como fim a ampliação de seu controle sobre o trabalho e sobre a natureza.

Nesta perspectiva, a Ciência moderna se transformou numa peça fundamental ao desenvolvimento dos mecanismos imprescindíveis para rebaixar o valor da força de trabalho e para o exercício do controle absoluto do capital sobre o trabalho. Sem o desenvolvimento da ciência e da técnica, o capitalismo não teria galgado tal desenvoltura. Esse processo está na base da Revolução Industrial:

> [...] à ciência e ao aperfeiçoamento das técnicas de controle da natureza, o processo de produção artesanal e manufatureiro será subvertido pela Revolução Industrial, em que a ciência, apropriada pelo capital, revoluciona completamente os meios de produção, os meios de transportes e os meios de comunicação. (SANTOS NETO, 2014, p. 32-33).

Neste processo que ora se apresenta há uma dicotomia a ser superado pela burguesia nacional. De um lado as instituições de pesquisa e fomento governamental atuam de forma a empreender esforços no sentido de "qualificar" a produção fabril nacional. Mas também encontra limites impostos pela estrutura ora vigente na atualidade. Essa dicotomia precisava ser superada e o ciclo privatista dessa forma se completa e complementa.

Aqui entende-se que os processos na pesquisas e produção de conhecimento realizado nas instituições públicas com vistas ao aprimoramento da produção fabril ou mesmo para uma demanda específica do setor produtivo são formas de privatização da ciência. Reafirmando um caráter de classe, hegemonicamente.

Temos, então, mais uma face da privatização. Desta vez com uma evidente privatização da produção do conhecimento ao colocar a infraestrutura, os recursos humanos e os recursos financeiros públicos a serviço dos interesses de empresas e indústrias. Isso revela as multi-dimensões do processo privatista que tem ganhado força com o avanço do

neoconservadorismo. Como aponta Silva Júnior (2009) ao analisar o trabalho do professor pesquisador.

5. Considerações Parciais

No momento que se encerra este texto notícias dão conta do cancelamento do prosseguimento do semestre acadêmico pela insuficiência de recursos para insumos básicos. Junto a isso Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) anuncia a possibilidade de a partir de setembro a suspensão do pagamento de cerca de 90 mil bolsistas e 20 mil pesquisadores devido a um forte corte orçamentário.

No caso do CNPq, o corte de 44% do orçamento da pasta do Ministério da Ciência e Tecnologia, anunciado em março pelo governo Michel Temer, atingiu em cheio o órgão de fomento da pesquisa. Isso revela mais uma face do processo privatista. O Estado se retira da responsabilidade da pesquisa para deixar a mercê do mercado a escolha de onde, como e para que se pode pesquisar.

Já no caso das IES o acentuado processo de privatização vivido, sobretudo nas universidades se relacionam diametralmente ao modo pelo qual se desenrola a Ciência. E isso tem motivos óbvios. Uma delas é pelo fato da imensa maioria dos doutores estão localizados nas universidades públicas e outro pela ofensiva conservadora de desregulamente a atividade docente e seu objeto de pesquisa.

Tudo isso não tem ocorrido sem fortes resistências dos docentes, seja a ação direta do (a) Associação Nacional dos docentes da Educação Superior (ANDES) ou pelas ocupações dos estudantes. Cabe destaque para as fortes greves docente nos últimos anos e lutas unitárias com outros setores da classe.

Por isso a importância de um sistema público e gratuito de ensino e de pesquisa que de fato esteja comprometido com a produção de conhecimento voltado ao interesse social é fundamental para o país. Recentemente vê-se surgir movimentos contra hegemônicos como é o caso do Movimento pela Ciência e Tecnologia Pública que surgiu a partir da mobilização de entidades preocupadas com as articulações feitas, sob o discurso da inovação e do desenvolvimento científico e tecnológico, que põem em risco a ciência e a tecnologia de interesse público por meio do enfraquecimento e descaracterização das atividades desenvolvidas nas instituições de ensino e pesquisa públicas.

Portanto é tarefa da conjunta da comunidade acadêmica e cientistas engajados o severo empenho no fortalecimento de uma perspectiva contra hegemônica com vista a combater o acentuado processo de privatização das vidas. Sem com isso perder a perspectiva de que só será possível uma educação e ciências completamente para a classe trabalhadora em outra sociedade. A sociedade socialista.

6. Referências

CHAVES, Vera Lúcia Jacó.; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de financiamento da educação superior - análise dos Planos Nacionais de Educação pós-constituição/1988. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 1, p. 43-55, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1009/313>. Acesso em 20/06/2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252: Disponível em http://www.cedes.unicamp.br>

MANCEBO, Deise. Educação superior no brasil: expansão e tendências (1995- 2014). 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. Universidade Ciência e violência de classe. 1ª Edição. Instituto Lukács. São Paulo, 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **O professor pesquisador nas universidades públicas no contexto da Internacionalização do capital e da nova formação humana.** UNESP**,** 2009**.**http://www2.unifesp.br/centros/cedess/producao/textos_eventos/professor_pesquisador_joaoreis.pdf Acesso em: 06/09/2017 às 20:12 H.

GUIMARÃES, A.; CHAVES, V. J.; RIBEIRO FILHO, J. Expansão e financiamento da educação superior federal no Brasil: 2005-2012. In: CABRITO, B. *et. all.*(Org.). **Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa:** financiamento e internacionalização. Lisboa: Educa, 2014, p. 221-236.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADO MERCANTIL E TRABALHO DOCENTE

Elen Lúcia Marçal de Carvalho
Universidade Federal do Pará-UFPA
elencarvalho@ufpa.br

RESUMO: Este estudo tem a pretensão de debater acerca das transformações ocorridas na educação superior privado-mercantil e o trabalho docente, que passa a se expandir e transformar empresas geralmente de caráter familiar em empresas privado mercantil. Entende-se que este estudo ao desvelar as reais condições de trabalho desses docentes quer demonstrar as condições de trabalho dos (as) docentes, que para e estarem "adequados" ao novo modelo de gerenciamento devem aceitar se submeter a horas de trabalho que levam a precarização e exigências mais profundas na execução de seu trabalho como a competitividade exacerbadas e outras formas de exploração da classe-que vive-do-trabalho pelo grande capital.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Educação privada mercantil; Trabalho Docente;

1.Introdução

Debater acerca do trabalho docente no Ensino Superior privado mercantil é desafiador, visto que se quer fazer uma análise acerca dos condicionamentos (precarização, e intensificação) do trabalho docente e suas configurações no universo da educação superior privada mercantil, essa não é uma tarefa das mais fáceis, visto que tem muitas questões que merecem ser averiguadas e entendidas, para poder caracterizar e explicar como se desenha este trabalho a partir dessa " nova" (re)configuração do modelo privado mercantil. Neste sentido.

> A educação brasileira perde a essência democrática, passa a assumir um modelo mercadológico, baseado em custos e benefícios, uma mercadoria de livre negociação no mercado. Como afirma Chaves (2008) ao afirmar que a educação é um direito público e dever do Estado, garantida na Constituição Federal de 1998, mas a partir da Reforma de 1990, se transforma em uma mercadoria atraente para ser negociada na lógica capitalista de mercado nacional e internacional{…}.(CHAVES et al, 2016, p. 116).

Este panorama se reflete nas configurações que o ensino Superior Privado Mercantil assume na atualidade se origina nas transformações ocorridas no mundo do capital, com

rebatimento na educação em geral e na superior em particular, visto que são orientados pela contrarreforma do Estado, fundamentado na ingerência da mundialização e financeirização do capital.

Nestes termos, a educação de modo geral deve ser submetida aos ajustes que o Estado deve fazer para dar conta dessa regulação imposta pelos mecanismos internacionais no que concerne á economia nacional, e esta regulação sempre vem acompanhadas de ajustes fiscais e cortes de verbas nas políticas de recorte social, como a educação, que deve se ajustar as determinações do grande capital.

2. A Educação Transformada em Mercadoria no processo de Expansão Privado-Mercantil

As transformações oriundas da mundialização e financeirização do capital, acarretam inúmeros prejuízos aos trabalhadores em geral, que sofrem os reflexos dessa expansão também nas universidades, o que nos remete a necessidade de pesquisas sobre a implementação do projeto de educação[60] que vem sendo executado no Brasil, especialmente a expansão do ensino Superior privado mercantil.

> A CF 88, art. 231, inciso I, ao reconhecer, *a contrário senso*, que possam existir escolas privadas com fins de lucro, quando estabelece que os recursos públicos possam ser destinados a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, "definidas em lei", desde que "comprovam finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação", dá o primeiro passo para a caminhada lenta inicialmente mas cada dia mais célere, da mercantilização da educação em geral e superior em particular em nosso país. (SGUISSARDI, 2016, p.25)

Com essas premissas estipuladas na CF de 1988, estão abertos os caminhos para a configuração dos rumos que a educação privada deverá seguir, o que foi confirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9.394/96 a partir de seu Art. 20 que caracteriza o que é uma "instituição privada particular ou com fins lucrativos"(Sguissardi, 2016).

[60]Nos apoiamos em Guimaraes (2014, p.84). "Partimos da seguinte premissa: a crise estrutural do capital induz processos de contrarreforma do Estado, expressos, centralmente, no alargamento do controle burguês sobre a aparelhagem estatal e, consequentemente, na ofensiva burguesa-estatal contra outrora direitos sociais, entre os quais a educação, precipuamente a de nível superior. Dessa forma, consideramos que a crescente adoção dos princípios neoliberais na condução da política educacional, especialmente para o nível superior, é elemento propulsor na redefinição do trabalho docente em sua crescente aproximação/submissão à lógica privada/mercantil".

> Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:
> I - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;(Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)
> III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
> IV - filantrópicas, na forma da lei.
> I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; (idem, 2016).(LDB. 9.394/96, Art.20)

A LDB, por tanto reforça um modelo de educação implementado pelo Governo Federal, que se apressa em por em prática essa expansão em tempo recorde, em consonância com as determinações dos organismos financeiros mundial. Assim,

> Nesse novo estágio de desenvolvimento do capital, redefinem-se as soberanias nacionais com a presença de corporações transnacionais e organizações multilaterais, como a "santíssima trindade do capital em geral"- principais porta vozes das classes dominantes em escala mundial (YAMAMOTO, 2008, p.110)

Na atual conjuntura em que se justifica o Estado mínimo para as questões sociais, ao mesmo tempo em que é reforçado investimentos em empresas privadas, como ocorre com o incentivo dado pelo governo federal para as escolas privadas para que estas possam abrir vagas para estudantes "carentes". Neste sentido, está criada a justificativa para expansão das Universidades privadas de cunho mercantil que devem abrir espaços para atender a demanda da classe trabalhadora ao ensino de nível superior e com isso estaria garantido o aumento de vagas que foram ofertadas pelas universidades privadas.

Nestes termos, a reforma da educação superior implementada pelo governo Lula da Silva, veio ao encontro das demandas do empresariado do setor da educação privada e foi um alento aos grandes investidores internacionais que atuam no setor financeiro, atendeu ao setor privado com a alocação de recursos públicos para o pagamento de mensalidades nas instituições privadas de ensino superior. Essa "benevolência" do governo federal foi muito comemorada pelo setor, que se viu beneficiada inclusive com a isenção de impostos. Estas reformas do governo atendiam a uma determinação do FMI que determina que "as contrarreformas precisam ser graduais, encaminhadas por instrumentos diversos e articulados

entre si, denominado de "decreto ponte".(Caderno ADUFPA, 2005, p.119).

> Isso coloca a necessidade de reformas educativas, incluindo a ampliação dos índices de escolarização, na agenda de diversos organismos financeiros internacionais como o FMI, OMC, BM e a OCDE. No Brasil, esses pressupostos ganham maior visibilidade e materialidade a partir da década final do século passado, principalmente a partir da aprovação da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).(GUIMARÃES,2014, p.24)

Nestes termos, trabalho docente vem se enquadrando ás condições de trabalho sob o signo das exigências a adequação aos novos rumos que as instituições de ensino superior do setor privado assumem, são pré-requisitos para que o docente almeje um mínimo de reconhecimento no seu trabalho a excelência e competitividade exacerbadas em sua condição de docente do ensino superior privado, com efeito.

> O processo de do trabalho e a constituição do precário mundo do trabalho são traços do novo sócio-metabolismo do capital nas condições de mundialização financeira. Ela atinge tanto os países capitalistas centrais, como países capitalistas periféricos como o Brasil. Inclusive no caso do capitalismo brasileiro, o *processo* de precarização do trabalho assume dimensões complexas, articulando tanto dimensões histórico-genéticas (originárias da nossa formação colonial), quanto dimensões histórico-sociais vinculadas á nova ordem da mundialização do capital. (ALVES, 2008, p.111).

Nesta perspectiva, as exigências do mercado se aprofundam cada vez mais e forçam o Estado brasileiro a se adequar aos desmandas da lógica do capital. O trabalhador neste contexto é inserido em um movimento que vai da "perenidade de um trabalho cada vez mais reduzido, intensificado" (Antunes, 2013), precarizado, com a constante retirada de direitos, e por outro lado o(a) trabalhador(a) deve ser qualificado, polivalente e extremamente competente na realização de suas atividades. É extremamente importante entender essa relação que se estabelece no contexto do trabalho docente na educação privado- mercantil com "a lei do valor e à sua valorização". Isto significa que tem que entender a relação capital-trabalho, situando onde se encontra o trabalhador docente do ensino superior privado-mercantil nas transformações operadas pelo capitalismo no contexto da crise estrutural do capital em suas múltiplas determinações e mais, como esses(as) trabalhadores constroem sua resistência ao capital. Nestes termos concordamos com Martins (2017) em que para esta: "Trata-se de não se perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa

sociedade capitalista, produtor de mercadorias, universalizadora de valor de troca, enfim uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada".

3.Conclusão

O tema é bastante instigante, o que nos leva a pensar o trabalho docente enquanto processo em transformação e sua relação com as transformações na educação do Brasil a partir da expansão da educação superior privado mercantil. Entender estas transformações é fundamental na construção do debate teórico que irá culminar no desvelamento acerca da dicotomia entre trabalho do docente e educação privado mercantil.

Não temos a pretensão de esgotar o debate e sim suscitá-lo, visto que esta temática representa um universo vasto e rico no qual temos a obrigação de entender, pretendemos com este resumo suscitar novas questões em torno da temática, com vistas a fazer frente a este momento tão crítico de desconstrução de direitos adquiridos, bem como incentivar o debate que possam contribuir com as lutas coletivas da classe trabalhadora e em especial dos (as) docentes inseridos nesse processo de expansão da educação privado mercantil.

O momento em que vivemos, nos trás muitos desafios, visto que temos presenciado a ofensivamente do capital a partir da década de 1990 com feroz ataque aos direitos dos trabalhadores, concretizado com a implementação de política de cunho neoliberal, que tem como propósito a retirada de direitos historicamente conquistados pela classe-que-vive-do-trabalho.

4. Referências Bibliográficas

ALVES, Giovanni. **A Natureza contraditória do Estado capitalista na era da financeirização.** 2008. Encontrado no site: see.fclar.unesp.br/estudos/article/dowload/757/623. Acesso em 20/05/2015.

ANTUNES, Ricardo. A corrosão do trabalho e a precarização estrutural. In: NAVARRO, Vera Lúcia; SOUZA, Edvânia Ângela de (Org.). **O Avesso do Trabalho III: Saúde do trabalhador e questões contemporâneas**.1ª. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013. p, 13-17.

_____. A Nova Morfologia do Trabalho e Suas Principais Tendências; Informalidade, infoproletariado, (i)materialidade e valor. In: ANTUNES, Ricardo (Org).

Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p, 15-27.

A Reforma Econômica e as Reformas Neoliberais do Governo Lula. Caderno ADUFPA nº 4. Outubro de 2005. Belém.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob, MAUÉS, Olgaíses Cabral, HAGE, Salomão Mufarrej(Orgs). **Expansão privado mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

GUMARÃES, André Rodrigues. **Trabalho docente universitário**: Participação dos Professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA. Tese (doutorado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação, Belém, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: Capital Financeiro, Trabalho e questão social.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996.

MARTINS, Ligia Márcia**. As aparências Enganam**: **Divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquis**a. Anais 29ª reunião Anual da ANPED. Disponível em:29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Res.pdf. Acesso em 20 de Maio de 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil: Refém do mercado ou quando a fece -privado mercantil se sobrepõe à face pública do Estado. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob, MAUÉS, Olgaíses Cabral, HAGE, Salomão Mufarrej(Orgs). **Expansão privado mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

FINANCIAMENTO ESTUDANTIL PRIVADO NO BRASIL: KROTON EDUCACIONAL

Tayanne de Fátima Almeida Tabosa dos Reis
UFPA- Brasil.
tayannetabosa@outlook.com.

Vera Lúcia Jacob Chaves
UFPA- Brasil
veraluciajacob@gmail.com.

RESUMO: Esta pesquisa apresenta como objeto de investigação a atual política de financiamento estudantil das instituições privado-mercantis de educação superior que vêm constituindo-se enquanto mecanismo de acesso à educação superior. Nesse contexto busca-se analisar as linhas de crédito estudantil da Kroton educacional. Para tanto, adotamos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados apontam que o FIES materializou a cultura do financiamento estudantil no Brasil e que assim como no programa do Governo federal, as linhas de crédito privadas trarão impactos para a educação e economia nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Crédito estudantil; Kroton Educacional; Expansão privado-mercantil.

INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa é o financiamento estudantil numa perspectiva mundial de financeirização da educação que tem mudado significativamente todas as estruturas anteriormente firmadas, e com o crédito estudantil não seria diferente. Nesse contexto, busca-se estudar o financiamento estudantil na instituição privado-mercantil Kroton Educacional que apresenta crédito estudantil com financiamento oriundo de recursos públicos (Financiamento do Ensino Superior-FIES) e com recursos privados (Pra Valer e Parcelamento Estudantil Privado - PEP).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utiliza-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, especificamente a consulta em fontes documentais diversas como: mídia eletrônica nacional, site da empresa Kroton Educacional, documentos oficiais e alguns estudos já desenvolvidos acerca da temática.

Estruturalmente, o texto apresenta na sua primeira sessão uma análise acerca da forma de financiamento dos programas de crédito estudantil existentes na Kroton Educacional, quais sejam: Pra Valer, FIES e PEP. Nas considerações finais fazemos apontamentos acerca do processo de financeirização e das linhas de crédito privadas que atuam em cenário nacional

com autonomia e com certo nível de naturalização, possibilitado com a expansão do FIES, criando a cultura do endividamento familiar para o financiamento dos estudos de seus filho(a)s no ensino superior do país.

FINANCIAMENTO ESTUDANTIL NA KROTON EDUCACIONAL: FIES, PRA VALER E PEP.

O FIES, criado em 1999 pelo Ministério da Educação, é uma política pública que visa a democratização do acesso e a permanência do estudante na educação superior por meio da concessão de financiamento aos estudantes regularmente matriculados em cursos superiores de IES privadas cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos geridos pelo MEC. O programa foi criado no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) por meio da Medida Provisória nº 1827/1999, convertida na Lei nº 10.260/2001 (SANTOS e IOSIF-GUIMARÃES, 2016).

Santos e Iosif-Guimarães (2016) apresentam um estudo sobre o FIES, trabalhando-o na perspectiva de mostrar as relações de mercado que permeiam essa política pública brasileira e suas contribuições para o fortalecimento da Kroton Educacional. As autoras destacam que:

> O alcance e a importância do programa são inegáveis, uma vez que atendeu mais de 2,7 milhões de estudantes ao longo dos 16 anos (2000-2015) de vigência. Até 2010, o programa realizou quase 600 mil contratos e, entre 2011 e 2015, foram realizados mais de 2,2 milhões de contratos. O governo federal teve um gasto real superior a 27 bilhões entre 2011 e 2014 (BRASIL, 2015a). A expansão rápida e expressiva, a partir de 2011, é fruto das mudanças na legislação do programa, que passaram a impactar diretamente os cofres públicos. Em 2014, foram firmados mais de 700 mil contratos. A Lei Orçamentária Anual (LOA) havia previsto um orçamento de R$ 1,5 bilhão, sendo que o valor executado foi de R$ 13,3 bilhões (valor real) (SANTOS e IOSIF-GUIMARÃES, 2016, p.1305).

Embora seja uma forma de ingresso à educação superior, e de permanência de alunos nesse nível educacional, o FIES é uma política pública que merece minuciosa análise tendo em vista o financiamento desordenado, como demonstra o estudo supracitado. Desordenamento este que gera impacto diretamente nos recursos orçamentários da União, além de gerar débitos em longo prazo, visto que há incidência de inadimplência nos contratos do FIES.

Chaves (2011) e Gemaque e Santos (2011) avançam nos estudos à medida que consideram o FIES não como uma política pública que carrega consigo benefícios aos alunos

que almejam cursar o ensino superior, mas sim como um empréstimo adquirido em um banco aos que não tem condições de pagar as mensalidades em uma instituição privada de ensino. Acrescentam que essa é uma forma de injetar recursos públicos nas instituições privadas de ensino, que se mantém desse fundo, ao invés de aplicar esse montante de recursos nas instituições federais, estaduais e municipais de ensino superior. (CHAVES 2011; GEMAQUE E SANTOS 2011).

O PRA VALER, crédito universitário privado, criado em 2006, é o maior crédito universitário privado do país. Sua organização institucional se configura por meio de parceria com a instituição de ensino superior e possibilita o pagamento das mensalidades de forma parcelada depois que o aluno concluir sua graduação. O programa quita o valor contratado do semestre para a instituição de ensino e o aluno firma relação diretamente com o PRA VALER, realizando o pagamento das parcelas (PRA VALER, 2017).

O programa é gerido pela Ideal Invest, especializada em soluções financeiras no setor educacional privado, empresa brasileira fundada em 2001, que é correspondente bancário autorizado do Banco Andbank (Brasil), banco internacional que existe desde 1930 e chegou ao Brasil em 2005. Dentre os seus investidores destacam-se: Fundo gerido pela Victoria Capital Partners, gestora de recursos de terceiros; IFC - International Finance Corporation, braço financeiro do Banco Mundial; Fundo gerido pela EOS Investimentos, gestora de recursos de terceiros. Executivos e ex-gestores de diversos setores. Itaú Unibanco Holding S.A (PORTAL PRA VALER, 2017).

Em matéria publicada na revista "ISTO É DINHEIRO" em 2015, Carlos Furlan, diretor-executivo da agência de crédito universitário **Ideal Invest,** transmite informações a respeito da expansão do programa mediante cortes de contrato do FIES.

> A rotina do economista paulista Carlos Furlan, diretor-executivo da agência de crédito universitário Ideal Invest, mudou radicalmente nos últimos dois meses, desde que o Ministério da Educação ameaçou tornar mais rígida a concessão de créditos pelo Fies, o principal programa de financiamento estudantil do País. [...] Agora, com uma nota de corte mais alta, os especialistas preveem uma queda de até 45% no número de novos contratos neste ano. Boa notícia para a Ideal Invest. "Nossos pedidos por financiamento de cursos dobraram no período", diz Furlan. A empresa elevou de R$ 1 bilhão para R$ 4 bilhões sua projeção de empréstimos a universitários para os próximos três anos (ISTO É DINHEIRO, 2015).

Outra linha de crédito estudantil existente na Kroton Educacional é o PEP . O Kroton Day é um documento resultante de encontros anuais que a Kroton realiza e, em 2016, este documento negrita a expansão de matrículas que obteve por meio do FIES e em contrapartida

o revés sofrido diante à diminuição de contratos deste financiamento público, criando desta forma, cenário satisfatório para a criação da sua linha própria de crédito estudantil, o PEP[61] (, financiado e ofertado pela Kroton Educacional.

> Após cinco anos (2010 a 2014) de forte crescimento na base de alunos presenciais em função da farta e atrativa oferta do financiamento público, o chamado FIES, o ano de 2015 ficou marcado pelas drásticas mudanças regulatórias promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) que impactaram diretamente os estudantes e as instituições privadas de ensino superior. Dentre essas alterações regulatórias, destacou-se a massiva redução na abertura de contratos do FIES. Do total ofertado em 2014, nem sequer a metade foi aberta tanto no ano passado quanto neste ano. Diante das restrições públicas, outros instrumentos privados para o financiamento da graduação voltaram a cena, como as linhas bancárias de crédito estudantil, e também novas ofertas foram criadas para preencher a lacuna deixada pelo FIES, tal como o Parcelamento Especial Privado (PEP) idealizado e ofertado pela Kroton no início de 2015 (KROTON DAY, 2016, p.2).

A Kroton conseguiu reorganizar o ônus que o novo FIES causou e deu continuidade ao seu processo de expansão. "No final do 1º Sem/15, o PEP 10 atingiu 20,7 mil contratos, representando 4,6% da base de alunos na graduação presencial, enquanto que os contratos FIES chegaram a 259,7 mil, correspondendo por 58,0%" (KROTON DAY, 2016, p.2). Embora o FIES continue sendo o grande financiador da instituição, representando 58% dos alunos matriculados em graduação presencial, não se pode negar que o PEP em seu primeiro semestre de atuação já apresenta um número significativo de matrículas/adesão, 4,6%. (KROTON DAY, 2016).

O resultado de tantas linhas de crédito estudantil no mercado brasileiro se transfigurará em maiores índices de alunos matriculados em IES privadas, consequentemente, um número maior de pessoas com o nível superior de ensino concluído, mas junto a isso, tem-se o endividamento familiar. Neste cenário, as famílias assumem essa dívida para que os filhos possam ser matriculados nas instituições de ensino ou uma pessoa no início da vida adulta recém-formada e/ou sem emprego se comprometerá com uma dívida de longo prazo, mediante atual conjuntura econômica com elevadas taxas de desemprego no país, chegando a 13,3 milhões no primeiro trimestre de 2017(IBGE, 2017).

O site eletrônico Estadão Economia & Negócios em agosto de 2016, anuncia que segundo o relatório da Controladoria Geral da União (CGU), em 2014, 50% dos beneficiários

[61] O PEP, Parcelamento Estudantil Privado da Kroton, possui três modalidades de financiamento: o PEP 10, PEP 30 e PEP 50 com diferentes condições de parcelamento, unidades participantes, disponibilidade e critérios de pagamento. Maiores informações disponíveis no site: http://www.parceleafaculdade.com.br/#regulamento

do FIES estavam inadimplentes, fato este que demonstra indícios de que as famílias brasileiras não estão organizadas e preparadas para a cultura do financiamento estudantil. A matéria ainda aponta que na faixa etária de 18 a 24 anos, o endividamento atinge 21% da população do país; de 25 a 29 anos, quase 50%.

Nos Estados Unidos, país em que a cultura do financiamento estudantil já está disseminada há muito mais tempo do que no Brasil, vemos que o financiamento estudantil é criticado por muitos especialistas, contudo é muito procurada pelos estudantes como forma de cursar o nível superior de ensino. No país, as dívidas educacionais são milionárias e chegam a se prolongar, em média, aos 50 anos dos antigos alunos, impedindo o crescimento profissional e pessoal de muitas pessoas (ESTADÃO ECONOMIA & NEGÓCIOS, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual política de expansão do ensino superior é fundamentada numa concepção economicista de racionalização de recursos para o setor público e de liberalização ao setor privado. Tal política é parte do projeto neoliberal para a educação, implantado no Brasil desde início dos anos 1990 do século XX, por sucessivos governos neoliberais que têm sido grandes incentivadores da expansão feroz do processo de financeirização da educação, dando liberdade de atuação a essas empresas no mercado nacional.

A política de favorecimento da expansão do setor privado torna-se evidente na análise dos dados do FIES, onde o governo federal, usando o discurso da inclusão social dos excluídos, beneficia diretamente o setor privado que garante suas matrículas e a quitação da graduação, diminuindo as taxas de desistência e inadimplência e ainda deixando de arrecadar bilhões em impostos, por meio da chamada renúncia fiscal.

As linhas de crédito estudantis privado encontram hoje no mercado brasileiro terreno fértil para sua atuação e expansão e logo ultrapassarão a oferta do próprio fundo do governo. O PRA VALER é um crédito estudantil internacional que adentra à economia brasileira sem regulação e tem atuado de forma muito significativa no mercado nacional, estando presente em quase todas as instituições privadas de ensino superior. O PEP já com a promessa de virar uma *joint venture* é uma grande estratégia do grupo Kroton Educacional para expandir suas matrículas e quem sabe atuar até em outras empresas educacionais ou mesmo banir a atuação

do PRA VALER dentro da empresa. Nesse cenário, os próprios bancos já começam a oferecer também linhas de crédito para o financiamento estudantil.

A grande questão dessas linhas de crédito estudantil e que cabe aqui negritar é o conceito que faz nascer, já existente em outros países em que essas linhas têm atuação e que inegavelmente também afetará o Brasil, é o endividamento familiar. O FIES materializou a cultura do financiamento estudantil e também evidenciou a grande incidência de inadimplência que o programa gerou aos cofres públicos. Nas linhas de crédito privadas esse endividamento é voltado para as famílias, que serão obrigadas a ter um planejamento desde muito cedo para custear a educação de seus filhos, o que ocasiona também um aumento do endividamento do país.

A educação é hoje, como nunca antes, uma mercadoria que vem sendo atacada visceralmente em todas as zonas rentáveis e geradoras de lucro em meio a um capitalismo feroz que encontra livre autonomia de atuação em nosso país. O modelo educacional que vem sendo moldado pelo capital está distante do conceito de educação construído por meio de lutas e avanços históricos, para enfim ser legalmente um direito público e dever do Estado como prevê a Constituição Federal de 1988. Vivenciamos um período de grande retrocesso na educação.

Retrocesso à medida que se instrumentaliza a educação, nega-se o direito a uma educação pública e de qualidade, do direito subjetivo que é símbolo de luta e de conquista pelo do povo e para o do Brasil. Instrumentalizar a educação é negar o seu papel social e de emancipação humana e a colocar em um papel de mero instrumento de enriquecimento do capital.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Perfil do financiamento e da expansão do setor público e privado da educação superior brasileira pós-LDB.** 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0534.pdf> Acesso em: 11 de julho de 2017.

ESTADÃO ECONOMIA & NEGÓCIOS. **Crédito estudantil privado ganha espaço, mas exige planejamento financeiro.** 2016. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/suas-contas,credito-estudantil-privado-ganha-espaco-mas-exige-planejamento-financeiro,10000071216> Acesso em: 12 de julho de 2017.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; SANTOS FILHO, João Ribeiro. **Renúncia tributária e financiamento da educação superior: favorecimento do Ensino Privado em detrimento**

do Público. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRITO, Belmiro. (Orgs.). Políticas de acesso e financiamento da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais. Lisboa: EDUCA, 2011. p. 195-214.

ISTO É DINHEIRO**. A nova prova dos bancos:** Restrições ao Fies abrem oportunidades no crédito universitário privado. Empresas como a Ideal Invest quadruplicaram suas projeções de crescimento. Edição nº 905, 02.03.2015. Disponível em: <http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/financas/20150305/nova-prova-dos-bancos/237061.shtml> Acesso em: 10 de julho de 2017.

KROTON DAY 2016. Disponível em: http://iltdaweb.com.br/coin/krot27out16.pdf Acesso em: 10 de Julho de 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf> Acesso em: 19 de abril de 2017.

PRA VALER . PRA VALER crédito universitário. Disponível em: http://www.creditouniversitario.com.br/contato/ Acesso em: 10 de julho de 2017.

PORTAL PEP. Parcelamento Estudantil Privado. Disponível em: <http://www.parceleafaculdade.com.br/> Acesso em: 10 de julho de 2017.
PORTAL PRA VALER. Disponível em: http://www.portalpravaler.com.br/quem-somos Acesso em: 10 de julho de 2017.

SANTOS, Aline Veiga. IOSIF, Ranilce Guimarães. **Política e governança da educação superior no Brasil: mercantilização e comprometimento da qualidade**. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo01_19/Aline%20Veiga%20dos%20Santos_int_GT1.pdf > Acesso em: 18 de abril de 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL- REFÉM DO MERCADO ou quando a face privado-mercantil se sobrepõe à face pública do estado.** In: Expansão Privado-mercantil da educação superior no Brasil. Org: Vera Lúcia Jacob Chaves, Olgaíses Cabral Maúes, Salomão Mufarrej Hage. Campinas, SP. Mercado das Letras. 2016.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

FÓRUM DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR: UM NOVO INTECTUAL ORGÂNICO

Ana Paula Batista da Silva Brito
UFPA – Brasil
anapaula.pbs@hotmail.com

Fabíola Bouth Grello Kato
UFPA – Brasil
fabiola_kato@hotmail.com

RESUMO: O presente texto visa analisar o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, criado em 2008, com o intuito de iniciar a discussão acerca da temática que ainda não foi contemplada como objeto de pesquisas. Buscar-se-á relacionar a criação do fórum, enquanto intelectual orgânico, dentro da lógica de interesses à manutenção das políticas neoliberais e ao atual processo de financeirização e expansão do setor privado-mercantil educacional no Brasil. A metodologia se constitui em pesquisa bibliográfica e estudo documental para aprofundamento dos processos de mercantilização da educação e financeirização. As considerações finais apontam que a lógica de criação do fórum se materializa enquanto mecanismo de manutenção e/ou prospecção de novas possibilidades de instrumentalização da educação e de colocá-la em permanente papel de serviço ao capital.

PALAVRAS-CHAVE: Fórum; Financeirização; intelectual orgânico.

INTRODUÇÃO

O referido trabalho é parte inicial de um estudo de mestrado em andamento no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) na Universidade Federal do Pará (UFPA). Esta investigação tem como objetivo central explorar e analisar o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, criado em 2008, com o intuito de iniciar a discussão acerca da temática que ainda não foi contemplada como objeto de pesquisas, após levantamento de informações para delimitar nosso objeto de estudo.

O processo de financeirização da educação acontece no ano de 2007, após empresas educacionais adentrarem a Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA) e se tornarem grandes oligopólios educacionais. Com isso a mercantilização educacional torna-se mais latente a medida em que a educação cada vez mais é vista como mercadoria.

O Fórum da Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, criado em 2008, nasce com o objetivo defender os interesses do ensino superior particular no Brasil e com missão de formular propostas para assegurar o direito de livre inciativa de suas instituições

educacionais. Entendemos o Fórum enquanto um Intelectual orgânico, baseado em Gramsci, a medida em que temos como hipótese a relação deste Fórum com as medidas que induzem o processo de mercantilização e financeirização da educação superior privado-mercantil no Brasil neste contexto atual.

MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FINANCEIRIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO

As mudanças nas parcerias entre o público e o privado são partes importantes da redefinição do papel do Estado na crise da atualidade, que é a crise estrutural do capital. Estratégias são criadas nessa crise em que as fronteiras entre público e privado e muda-se o que permanece em propriedade estatal e passa-se a ter a lógica do mercado principalmente no que tange ao processo educacional (PERONI, 2013).

A transformação da educação em mercadoria é evidenciada no campo da educação superior uma vez que a reforma do Estado influenciou diretamente nas políticas educacionais, orientadas pelos organismos internacionais à medida que passa a aderir ações que são impostas por essas organizações, tais como o Banco Mundial e o FMI, das quais afirmam a liberalização das forças de mercado ser o motor para o desenvolvimento (SILVA, 2002). Esta transformação foi marcada por grandes mudanças nas políticas públicas sociais e este processo "[...] resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública" (DOURADO, 2002, p.235).

A educação superior, nos últimos 20 anos passa por diversas mudanças em todo o Brasil com as reformas que vem acontecendo, principalmente no que tange a expansão do número de matrículas nas IES privadas-mercantis, como Mancebo (2015, p. 4) mostra que "entre 1995 e 2010, ocorreu um crescimento no número total de matrículas (presenciais e a distância), que passou de 1.759.703, em 1995, para 6.379.299, em 2010, com um crescimento, portanto, da ordem de 262,52% no espaço de tempo de dezesseis anos", este crescimento foi bem maior no setor privado em relação ao público.

A organização de grandes empresas consolida este setor privado em uma economia de escala, no qual estas empresas de ensino superior oferecem cursos mais baratos, de baixa qualidade para chamar atenção de seus clientes, um agravante dessa expansão se deu também

aos cursos a distância (EaD), no qual existe mais facilidade para adentrar ao nível superior, com condições flexíveis e a preços pequenos, atingindo, dessa forma, a grande massa da população (MANCEBO, 2015). Houve, então, um grande arranque na expansão de instituições privadas de ensino superior, do qual Mancebo relata que:

> [...]asinstituiçõesprivadas também receberamsólidos incentivos públicos,diretose indiretose detinham representaçãomajoritárianoCFE, oque, somado àsafinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares, permitiu-lhes um novo surto de expansão, a pontode setornarem majoritáriasnoensinosuperiorbrasileiroapartirdeentão. (MANCEBO, 2009, p. 16)

A expansão do setor privado-mercantil acontece mediante incentivos públicos através de programas que são assegurados pelo Governo Federal, como o PROUNI e FIES. Esse setor privado sempre esteve marcado por grandes incentivos fiscais, utilizando recursos públicos através das renúncias ficais destas empresas de educação privado-mercantil, com a concordância do Governo Federal, com isso tem se intensificado a inserção de grandes grupos educacionais no mercado financeiro (VALE, 2013). Dessa forma, Vale (2013, p. 124) relata que "a transformação do próprio espaço de educação superior em *lócus* da acumulação do capital e campo cuja tônica atual é dada pela financeirização".

O processo de financeirização das IES privadas se fortalece a partir de 2007, quando essas grandes empresas adentram no mercado de ações brasileiro. Como consequência disto acontece a valorização dessas empresas e a compra de instituições privadas menores e, com isso, forma-se os grandes grupos empresariais.

Esse atual processo de financeirização da educação superior privado-mercantil, vem sendo adotado no Brasil como mecanismo de acesso à educação superior por meio de várias empresas educacionais, que cada vez mais vem se expandindo por meio de compra ou fusões de instituições de ensino superior (IES) privadas no país. A lógica neoliberal, implantada no Brasil a partir de 1990 proporcionou muitas mudanças na estrutura do Estado, principalmente no que diz respeito à educação.

Entende-se por mercantilização, segundo Andrea Vale, "não apenas a simples venda de qualquer mercadoria, mas a organização da vida social para a produção e para a venda de mercadorias" (2017, p. 5) e este processo têm-se intensificado a medida que grupos educacionais se transformam em grandes oligopólios no qual seu objetivo primordial é na

obtenção de lucros, com gestão profissionalizada, focalizando o aluno como cliente e educação como mercadoria.

O FÓRUM DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR COMO UM NOVO INTELECTUAL ORGÂNICO

No ano seguinte ao que as instituições privadas de ensino adentram a Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA), um grupo de entidades que estão engajadas no ensino superior particular do Brasil, a saber: Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES); Associação Brasileira das Faculdades (Abrafi); Associação Nacional dos Centro Universitários (Anaceu); Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup) e o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), criam no dia 9 de Abril de 2008 o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, com o objetivo de defesa dos interesses do ensino superior particular, articulando em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) bem como o Congresso Nacional em busca de sua missão, quer seja "[...] formular propostas que visem assegurar o direito da livre iniciativa das instituições educacionais, de maneira a privilegiar o desenvolvimento do setor [...]" (FÓRUM, 2016, p. 7). Como um importante *locus* de discussão, por meio de seminários, debates e congressos, desse setor privado-mercantil, o Fórum propõe e acompanha propostas para políticas públicas educacionais com o intuito de adequá-las à realidade da grande diversidade em que o ensino superior brasileiro está inserido.

Desde 2008 essa instituição tem promovido, anualmente, o Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular, do qual é reunido as principais lideranças do setor educacional, autoridades políticas bem como educadores e formuladores de políticas públicas para a educação brasileira. Debatendo acerca do papel exercido por essas instituições privadas de ensino e seus desafios, são elaboradas cartas que contém os principais objetivos, compromissos e expectativas pelos quais o Fórum buscará à consolidação desse setor particular com excelência.

Desde sua criação, os representantes do Fórum têm tido participação ativa em reuniões com secretários de educação e representantes do MEC, assim como com representantes políticos em busca de seus objetivos. No final do ano de criação houve o primeiro Congresso.

> O Fórum acompanha ativamente no Congresso Nacional as discussões e deliberações de interesse para o setor, apresentando propostas legislativas,

> indicando profissionais para as audiências públicas e seminários que são realizados tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, bem como articulando a inserção de medidas de interesse do segmento particular de ensino superior na legislação em debate e na sua aprovação, quando for o caso (Fórum, 2016, p. 47).

O Fórum, dessa forma, contraria a concepção de universidade no princípio liberal clássico baseada por Locke, dos quais Sguissardi e Silva Jr., defendem a função da universidade como:

> [...] a universidade atual-originária do Estado moderno e cujos objetivos sociais e forma organizacional são destinados à manutenção e regulamentação do pacto social contemporâneo- deve concomitantemente contribuir para a construção da consciência crítica institucional desse tempo histórico da humanidade. Assim, toda a política relativa à universidade haverá de ser uma política de Estado e não de governo, tendo por objetivo ordenar as relações que materializam a sociedade na direção da intensificação de seus traços da humanidade. (2005, p. 17)

Entende-se este Fórum como um novo intelectual orgânico. Gramsci entende por intelectuais não apenas a camada entendida por essa denominação, mas toda a massa social que exerce funções organizativas, seja no campo da produção, cultura ou administrativo-político (CADERNOS DO CÁRCERE, 2001). Dessa forma, o Fórum enquanto organização administrativa-política exerce uma grande representatividade em torno das novas políticas que tangem o ensino superior no Brasil, a medida em que é possível perceber mudanças no que tange a medidas educacionais que ocorrem após deliberações feitas em congressos dos quais os representantes desse Fórum se reúnem.

Um dado recente do qual pudemos captar foi através do site da ABMES com a manchete “Entidades Representativas do Ensino Superior Particular aprovam novo marco regulatório da EaD” no dia 21 de junho de 2017, no qual aprovam o Decreto nº 9.057 de 25 de maio d 2017, que estabelece o novo marco regulatório da educação a distância, disciplinando o art.80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). As novas regras para oferta dessa modalidade no ensino superior privilegiam as IES com conceito institucional acima da média. Janguiê Diniz, presidente do Fórum e Diretor da ABMES e também dono da empresa Ser Educacional, relata sobre o marco regulatório “enxergamos a medida como um grande avanço realizado pelo MEC, levando em consideração a qualidade da instituição”. Dessa forma, é possível observar o Fórum enquanto intelectual orgânico, enquanto

mecanismo para novas possibilidades de instrumentalização da educação, em permanente lógica neoliberal e a serviço do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse é um estudo que está em andamento e aponta como hipótese a relação do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular com as aprovações e manutenções de políticas e medidas nacionais que se caracterizam como fortalecedoras do processo de financeirização da educação privado-mercantil, e consequentemente, colocando a educação em um papel de mero instrumento do capital e da política neoliberal.

Ainda aventamos a hipótese de que as similaridades do discurso do fórum com as orientações do Banco Mundial e as reformas da educação superior que vem sendo implementadas, de forma fracionada, sob formas de decretos, medidas provisórias, leis, ao longo dos quase 10 anos de criação dele, podem no mínimo indicar que este fórum foi parte orgânica do novo paradigma de educação superior.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no brasil nos anos 90. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252 235.

Fórum: Oito anos trabalhando pela educação brasileira. 2016. Em: http://forumensinosuperior.org.br/cms/images/downloads/ix_congresso/Miolo-Forum-8anos31.03.2016-Impressao.pdf

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. Volume 2: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2ª ed. 2001.

MANCEBO,Deise.PolíticasdaEducaçãoSuperiornoBrasil–velhosTemaseNovosDesafios.In: CHAVES, Vera L. Jacob; NETO,Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira. **Políticas paraaEducaçãoSuperiornoBrasil**:velhos temas enovos desafios.SãoPaulo:Xamã,2009.

MANCEBO,Deise.PolíticasdaEducaçãoSuperiornoBrasil–velhosTemaseNovosDesafios.In: CHAVES, Vera L. Jacob; NETO,Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira. **Políticas paraaEducaçãoSuperiornoBrasil**:velhos temas enovos desafios.SãoPaulo:Xamã,2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília. Liber Livro, 2013.

SER EDUCACIONAL. **Demonstrações financeiras padronizadas**. 31/12/2010. Publicadas em 30/9/2013. Disponível em <www.sereducacional.com/ri/>. Acesso em 27/09/2016.

SILVA, Maria Abádia da. Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR. João dos Reis. Educação brasileira no século XXI-entre a cultura do medo e a busca da liberdade. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n.40, p. 11-18, maio/ago. 2005.

VALE, Andréa Araújo do. **A expansão do segmento privado-mercantil na educação superior brasileira**: *o caso da Estácio de Sá*. In: CHAVES, Vera Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **A universidade brasileira e o PNE**: *instrumentalização e mercantilização educacionais.* São Paulo: Xamã, 2013. p. 113-130.

VALE, Andréa Araújo do. "Nem parece banco": as faces da financeirização da educação superior no Brasil. 2017. Anais XXV Seminário Nacional Universitas.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

INSTRUMENTOS ORGANIZACIONAIS DO CURRICULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Madison Rocha Ribeiro
UFPA – Brasil
madisonribeiro@gmail.com

Genylton Odilon Rego da Rocha
UFPA – Brasil
Genylton@gmail.com

RESUMO: O artigo visa analisar os instrumentos prescritos para a organização curricular da educação integral no âmbito do Programa Mais Educação (PME), de modo a responder ao problema: que ideais educacionais estão subjacentes à definição desses instrumentos organizativos do currículo da educação integral? O estudo fundamentou-se nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se da pesquisa documental como método operacional e da análise de conteúdo como técnica de organização e compreensão dos documentos. A discussão do objeto de estudo possibilitou constatar que os instrumentos prescritos como códigos organizativos do currículo revelam uma perspectiva, aparentemente, democrática, intercultural e integrada de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação Integral. Organização curricular.

Introdução

A educação integral em tempo integral é uma política pública respaldada, atualmente, por uma série de documentos legais, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014. Em 2007 o governo federal criou o Programa Mais Educação que, até meados de 2016, funcionou como uma estratégia indutora do desenvolvimento de uma perspectiva de educação integral em tempo integral. Para o desenvolvimento dessa perspectiva educacional prescreveu-se ao PME um currículo a fim de absorver as concepções e práticas idealizadas, no âmbito do poder educacional central, à educação publica brasileira.

Neste sentido, o presente ensaio busca socializar parte dos resultados da investigação que subsidiou uma tese de doutorado, a qual discutiu, em linhas gerais, a relação entre currículo e educação integral em tempo integral, tendo como base de estudo a configuração curricular do Programa Mais Educação (PME). Traz-se à tona, especificamente, neste texto, a discussão dos instrumentos de organização curricular da educação integral, uma das nove categorias analíticas emergidas da analise de conteúdo desenvolvida na aludida tese de

doutorado. Desse modo, almeja-se, especialmente, analisar tais instrumentos para poder evidenciar os ideais educacionais subjacentes à definição desses mecanismos organizativos do currículo da educação integral. Trata-se de demonstrar que uma das prescrições curriculares definidas ao currículo do PME refere-se à organização curricular e que a adoção desses códigos organizacionais revela uma concepção de educação, a qual precisa ser conhecida pela sociedade.

Metodologia

O estudo fundamentou-se nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, tendo nos construtos teóricos de Bogdan e Biklen (1982), Triviños (1987), Minayo (2010) e Gati (2012) sua base de referência. Ao utilizar a pesquisa documental como método operacional orientou-se pelos estudos de Godoy (1995) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). Bardin (1977), Moraes (1999) e Franco (2012) foram os autores utilizados para direcionar a análise de conteúdo realizada nos documentos do Programa Mais Educação, base do referido estudo.

A investigação foi desenvolvida a partir de seis documentos do Programa Mais Educação: Brasil (2007); Brasil (2009a); Brasil (2009b); Brasil (2009c); Brasil (2010) e Brasil (2014). O estudo desenvolveu-se considerando os seguintes passos: definição de conceitos como chave de leitura dos documentos, escolha dos documentos da análise, leitura individual dos documentos, identificação das unidades de registro e contexto, categorização e análise e interpretação das informações. Do processo de categorização das unidades de registro surgiram nove categorias analíticas, dentre elas, a categoria “organização curricular”, a qual destaca os instrumentos organizativos do currículo da educação integral, objeto de análise deste texto.

Discussão dos dados

A categoria organização curricular surge a partir da constatação e da compreensão de inúmeros fragmentos textuais, os quais nos levaram a essa temática. Precisamente três unidades de registros nos remeteram a essa categoria: Projeto Político Pedagógico da Escola, Projeto Pedagógico de Educação Integral e Mandalas. Neste sentido, esta categoria abrange, especificamente, os instrumentos prescritos nos documentos do PME para elaboração, organização e desenvolvimento da perspectiva de educação integral em destaque. A figura a

seguir demonstra não só a prescrição desses instrumentos organizativos nos documentos, como também sua definição e função no contexto da educação integral.

Unidades de registro	Unidades de contexto
- Projeto político pedagógico; - Projeto pedagógico de educação integral; - Mandala de Saberes; - Articulação de ações; - Condições de troca entre saberes; - Intercessão de saberes;	É somente a partir do **projeto político-pedagógico**, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral [...]. (BRASIL3, 2009, p. 36).
	Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os **projetos político-pedagógicos**. (BRASIL3, 2009, p. 37)
	A **Mandala**, como todos sabem, é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza [...]. (BRASIL4, 2009, p. 23).
	A **Mandala** para o programa *Mais Educação* funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover **condições de troca entre saberes diferenciados**. (BRASIL4, 2009, p. 23).
	Para elaborarmos **projetos pedagógicos para educação integral**, utilizaremos os desenhos das **Mandalas**. (BRASIL4, 2009, p. 33).
	Esta **Mandala** pode ser comparadaa uma Mandala Mãe (pois dela nascem diversas outras), a partir do encontro depossibilidades dos saberes e programas envolvidos. Ela é um instrumento para aconstrução de **projetos de educação integral**. (BRASIL4, 2009, p. 33).
	Através dos projetos construídos nas **Mandalas**, cada escola pode visualizar seu projeto educacional e desenvolver suas relações. Os projetos nascem da **interseção dos saberes escolares com os comunitários** e assim decidem pelos programas de governo. (BRASIL4, 2009, p. 83).
	As **Mandalas** são pequenos círculos capazes de amplificar as muitas **relações entre saberes** [...]. Suas partes estão coordenadas entre si estruturando uma organização, o **projeto de educação integral de cada escola/comunidade**. (BRASIL4, 2009, p. 83).

Quadro 01 - Categoria instrumentos de organização curricular da educação integral[62]

[62] As fontes para a construção dessa figura foram os documentos do Programa Mais Educação arrolados na análise.

A discussão sobre organização e planejamento curricular, vista sobre uma ótica crítica da política curricular, é realizada por vários autores, entre eles destaca-se Sacristán (2000). Para esse autor, os códigos ou formato do currículo não são meras expressões isoladas. Ao contrário, são estabelecidos critérios de seleção, ordenamento e organização do currículo que levam em consideração concepções de educação, currículo, dentre outros aspectos que visam, de alguma forma, alcançar os objetivos sociais mais amplos, via escolarização.

Com base em Lundgren (1983), Sacristán (2000, p. 75) afirma: "por trás de qualquer currículo [...] existe uma série de princípios que ordenam a seleção, organização e os métodos para a transmissão, e isso é um código que condiciona a formulação do currículo antes de sua realização". De acordo com o autor, os códigos são qualquer elemento ou ideia que intervém na organização do currículo a ser apresentado a professores e alunos. Esses códigos são oriundos de opções políticas e sociais, de concepções epistemológicas, de princípios psicológicos ou pedagógicos e de princípios organizativos. Estão implícitos ou explícitos nas propostas curriculares, compreendendo toda a sua estrutura, e trazem implicações, principalmente, para a organização do trabalho pedagógico escolar, para a prática pedagógica docente e para a aprendizagem dos alunos.

Conclusão

Nesse contexto de discussão da organização curricular como uma prática intencional, significativa e reguladora da prática pedagógica, pode-se afirmar que o PPP da escola, bem como o Projeto Pedagógico de Educação integral, construído a partir da figura da Mandala, são códigos de caráter organizativos do currículo que implicam na organização do trabalho pedagógico escolar e, sobretudo, refletem concepções e interesses educacionais mais amplos.

Considerando a caracterização e função desses instrumentos apresentados na figura anterior, podemos afirmar que as ideias de trabalho coletivo, democracia, autonomia da escola, educação planejada, relação entre saberes, pedagogia das trocas, interculturalidade, currículo integrado, dentre outros aspectos, estão subjacentes à adoção desses instrumentos organizacionais do currículo para o desenvolvimento da educação integral. Cabe ressaltar, entretanto, que não basta prescrever mecanismos organizacionais interessantes e com bons propósitos. É preciso dar condições reais à comunidade escolar de operar com eles. Elaborar o PPP da escola, o Projeto Pedagógico de Educação Integral utilizando as Mandalas como figuras orientadoras etc, requer formação da comunidade escolar, apoio e acompanhamento

técnico, dentre outras questões, contraditoriamente não priorizadas no Programa Mais Educação.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: 2 mar. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC/Secad, 2009a. (Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em 8 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC/Secad, 2009a. (Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em 8 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de saberes Mais Educação**: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC/Secad, 2009c. (Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em 8 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de saberes Mais Educação**: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC/Secad, 2009b. (Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em 8 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8143&ltemid>. Acesso em 8 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/Secad, 2009b. (Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em 8 fev. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1982.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GABRIEL, Carmem Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GATI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 10 set. 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p, 20-29, Mai./ Jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004>. Acesso em: 20 abr. 2014.

LUNDGREN, U. P. **Between hope and happening**: text and context in curriculum. Victoria: Deakin University Press, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, Jul. 2009. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O ARCABOUÇO HISTÓRICO DA POLÍTICA NEOLIBERAL NO PAÍS E SUA RELAÇÃO COM A EXPANSÃO DO SEGMENTO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO

João Paulo Costa Lima[63]
Patrícia Carla Costa Silva[64]

RESUMO: O artigo analisa a problemática criada pela política neoliberal ao setor educacional nacional, há mais de duas décadas, que reconfigurou estruturalmente, Estado, Instituições e Mercado. Tais alterações foram intensificadas e expandidas a partir dos anos 2000. Em todo o período, um conjunto de políticas públicas educacionais foi criado, no intuito de desmantelar a organização do setor educacional nacional. Um arcabouço legal a tais políticas foi consolidado também, para subsidiar as ações da iniciativa privada do setor. Medidas alinhadas à ideologia de organismos multilaterais como: Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, que visavam implementar reformas radicais nos setores produtivos estratégicos dos países periféricos. Na Educação, o objetivo era transformar o direito em mercadoria, lógica iniciada no segmento de ensino superior, tornando-o privado-mercantil e gerencialista. No Brasil, desde 2007, grandes grupos privados educacionais expandiram seus mercados de atuação, através de práticas rentistas-oligopolistas, que passaram a boicotar o conjunto do aparato de ensino público, o sucateando e privatizando, com o intento de internacionalizar a Educação, em todos seus níveis.

PALAVRAS-CHAVE: Política Neoliberal; Setor Educacional Nacional; Ensino Privado-Mercantil Gerencial.

1. Introdução

A doutrina neoliberal[65] fundamenta-se numa base analítico-teórica geradora de práticas políticas no mundo capitalista contemporâneo, tendo sido criada na década de 1940, como reação ideológica ao Estado do Bem Estar Social. Contudo, ganhou projeção apenas durante a década de 1970, quando o supracitado Modelo Keynesiano entrou em crise. Análises teórico-econômicas davam conta, de que a única saída possível, seria reduzir a intervenção estatal na economia, criando-se políticas hegemônicas de minimização de sua participação, primeiro nos países ricos com governos neoconservadores, como foi o caso da Inglaterra com Margaret Thatcher; dos Estados Unidos com Ronald Reagan, da Espanha com Felipe Gonzáles; da França com François Mitterrand; e na Alemanha com Helmut Kohl. Já na América Latina a prática neoliberal surgiu em governos

[63] Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: paulogarcia77@gmail.com
[64] Instituto de Estudos Superiores da Amazônia – IESAM/Estácio. E-mail: patriciaccsilva77@gmail.com
[65] O Neoliberalismo é uma política econômica que preconiza a não intervenção do Estado na economia, defendendo a criação do Estado Mínimo, no discurso de torná-lo mais eficiente e ampliar o bem estar social. Disponível em: http://www.suapesquisa.com/geografia/neoliberalismo.html. Acesso em: 20/07/2017.

militares, como foi o caso do Chile em 1973, no governo do General Augusto Pinochet, e na Argentina em 1976, no governo do General Jorge Videla.

A reflexão dos impactos negativos e das consequências danosas, que fenômenos como a Política Neoliberal e a Mundialização do Capital, passaram a exercer sobre a esfera educacional do país, não é algo recente. Porém, tais consequências e impactos, foram gradativamente absorvidos com o passar do tempo pelos setores sociais, de modo que passaram a ser percebidos com certa naturalidade, já que uma mentira contada várias vezes, acaba por transformar-se em verdade[66].

Tal naturalidade é justamente, um fator que influencia na ocorrência da apatia e do abandono do diálogo crítico, sobre a supracitada realidade deflagrada no país pelos supracitados fenômenos. O artigo se propôs a criar uma contextualização historiográfica destes, para desvelar que tipo de rebatimentos foram produzidos contra o setor educacional do país, para refinar-se o entendimento sobre tais fenômenos, para que possam a partir daí, serem delineadas ações combativas à tais práticas deletérias capitalistas, que passaram a mercadejar, desde os anos de 1990, toda a estrutura do referido setor, e a partir anos 2000, aplacaram-se fortemente sobre o segmento de ensino superior. Utilizou-se ainda a análise marxista, pois num cenário de disputas contemporâneo, criado pelo grande capital mundializado, incorporador do neoliberalismo, faz-se necessário analisar as múltiplas determinações do fenômeno estudado, para que se possa achar uma aproximação à totalidade do mesmo, ou a expressão do real no contexto social existente, ocorrida no país desde a implantação de tal política.

Conforme Hobsbawn (1995), quando os "anos dourados" do capitalismo, período de grande crescimento econômico e prosperidade, Pós-Segunda Guerra Mundial, entraram em declínio na década de 1970, por conta das crises surgidas, uma série de novas regulações socioeconômicas se desenvolveu nos mercados produtivos globais, para substituir paulatinamente o Modelo Fordista-Taylorista[67] de produção em massa, pelo Modelo de Acumulação Flexível[68], o que gerou a perda das

[66] Segundo Althusser (1985), há muito o Estado teria ampliado sua área de atuação ao serviço da classe dominante, onde a dominação de uma classe por outra, não possuiria somente explicações econômicas, mas as ideologias passaram a ter papel fundamental no mecanismo de dominação. As duas esferas da vida social: a força e as ideias comporiam o Estado num sentido mais amplo. De um lado a coerção atacaria a todos sem distinção, e de outro, as ideologias, aplacariam apenas os indivíduos voluntariamente sensíveis à dominação. Pois assim como todos se submetem à polícia, também a população em geral, seria sensibilizada à dominação por ideologias hegemônicas provindas da classe dominante.

[67] Segundo Heloani (2003), o Taylorismo surgiu no século XX nos EUA, na fase monopolista do capitalismo, como sistema de gestão produtiva, baseado na especialização do operário, pela fragmentação de tarefas, visando elevar os níveis de produtividade industrial, aumentando a acumulação de capital e intensificando o trabalho, gerando maior lucro. O Fordismo tinha a proposta de gerir a produção, apregoando a sua verticalização, sustentada em dois pilares: o uso de tecnologia e a produção em série.

[68] Para Heloani (2003), o Modelo de Acumulação Flexível substituiu o Fordista-Taylorista na década de 1970. Modelo surgido no Japão, logo rompeu com o padrão de produção existente, pois agora a fabricação prezava pela eficiência, e pelo alto padrão de

referências políticas da: universalidade, integração, e assistência social. O autor cita que as crises capitalistas do período, foram geradas pela Baixa Tendência à Taxa de Lucro, decorrentes da elevação da Composição Orgânica do Capital (COC[69]), gerada pela diminuição do número de contratações de trabalhadores, o que reduzia por fim os ganhos dos capitalistas. Estes ficavam inconformados, e culpavam os governos, pelos sucessivos aumentos de direitos e garantias trabalhistas, arguindo que era muito oneroso empregar, e por isso reduziam as contratações. Para resolver este imbróglio, passaram a delinear novos arranjos para o Estado, a esta altura considerado burocrático, ineficiente e defasado. A saída era substituir tal modelo arcaico, por um modelo regulado pelo mercado, o neoliberal, uma releitura da Tese Liberal Smithiana, que teve grande destaque mundial, sendo primeiramente incorporado às nações desenvolvidas, e depois induzida às periféricas como o Brasil, tornando-se rapidamente a ideologia máxima da classe dominante.

Para Harvey (2011), a política neoliberal surgiu como novo "projeto de classe" durante a década de 1970, fomentando um conjunto de novas práticas politico-mercadológicas, que visavam estabelecer o livre comércio, livre mercado, e a privatização do aparato estatal, para criar um Estado Mínimo no atendimento das demandas sociais, e para substituir o modelo de sócio economia criado pelo Estado do Bem Estar Social, o que gerou grandes danos e perdas às economias periféricas e capitalistas dependentes, como a brasileira, que se sustentavam à custa de investimentos externos.

Os desdobramentos danosos da crise capitalista dos anos de 1970 atravessaram toda a década de 1980 do século XX, e assolaram diversas economias Latino Americanas, causando-lhes vultoso endividamento, estagnação, e até mesmo o colapso, por isso tal período ficou conhecido como "a década perdida[70]". Tais fatos fizeram com que os países desenvolvidos, passassem a alinhar suas

atendimento ao consumidor, com a produção variando conforme a demanda, sistema que foi chamado de "*just-in-time*". Onde a oferta nunca poderia ser maior que a demanda, evitando riscos de queda de lucratividade à empresa e a seus investidores.

[69] No Livro I de O Capital, Marx (2003), mostra como a mais-valia é produzida e como a mesma é inerente à produção de lucro ao capitalista. A mercadoria viva é especial, a força de trabalho é a fonte real de geração de novo valor e riqueza. Sua compra e uso se dá pelo trabalho, via de exploração do trabalho excedente, alienado do operário na produção. Surge aí a Mais-Valia do capitalista. Este é a única fonte real de produção de riqueza. As maquinarias apenas elevam a produtividade do trabalho humano, gerando intensivo consumo da força de trabalho. Como toda produção se dividiria em trabalho necessário e excedente, logo a "taxa de mais-valia" seria a razão direta entre as duas. Assim, quanto maior fosse a porção excedente, maior seria a taxa de exploração dos trabalhadores pelo capitalista. Mas quando os capitalistas a investissem em capital fixo (máquinas e equipamentos), para melhorar a tecnologia produtiva, visando reduzir custos e preços finais, para aumentar sua competitividade e volume de acumulação, acabariam incorporando muito capital fixo, e diminuindo o capital variável (menos operários). O decréscimo da força de trabalho logo reduziria a quantidade de mais-valia extraída pelos capitalistas, processo que elevaria a COC, acarretando declínios na taxa de lucro.

[70] Período da década de 1980, compreendido por grande estagnação econômica nos países da América Latina, forte retração da produção industrial, baixo crescimento econômico, além da presença de crises econômicas, volatilidade de mercados, problemas de solvência externa e baixo crescimento do PIB ou queda mesmo (caso do Brasil). Foi o período final do ciclo expansionista vivido nos anos 70 (milagre econômico). Ocorreu grande desemprego, alta inflação, perda do poder de consumo social, além da

políticas macroeconômicas às dos países em crise, com o discurso de prover a melhoria conjunta de suas economias, de modo que passaram a propor, a intervenção ideológica de organismos internacionais, como: a OMC, o FMI, e o BM, numa estrita articulação processual, denominada "Consenso de Washington[71]", que passou a prever dentre outras coisas: 1) A imediata e irrestrita abertura comercial e econômica dos países periféricos; 2) A implantação de uma política de superávit fiscal e estabilização monetária; 3) A privatização de setores produtivos estratégicos; e 4) A desregulamentação e a desburocratização das atividades estatais, para que fosse continuada a concessão periódica de novos empréstimos a tais países, pelas supracitadas entidades.

Para Fernandes (1973), os países capitalistas dependentes como o Brasil, tiveram seu processo de formação territorial marcado pela exploração, e economicamente, sempre foram atrelados a nações imperialistas, seguindo os ditames do sistema capitalista internacional, fato que emperrou a ocorrência de direitos sociais universalizados a seus cidadãos. Nestes países, as frações burguesas dominantes ou oligárquicas, sempre concentraram renda, boicotando quaisquer possibilidades de ampliação da cidadania e dos direitos sociais às camadas mais pobres da população.

Para Corsi (2000), a classe dominante do país, nunca gostou de quaisquer tipos de mobilizações operárias, ou inserção de trabalhadores na vida política, portanto, quando tais coisas ocorriam, a mesma ficava disposta a reprimi-las, coercitivamente ou não, através do aparato estatal, prejudicando e fragilizando os movimentos sociais, além do projeto nacional desenvolvimentista.

Para Galvão (1997), o projeto neoliberal para o país, jamais contemplou a defesa dos direitos sociais dos cidadãos, pois a agenda governamental implantada nos anos de 1990 estava atrelada, ao modelo hegemônico do capital mercantil, que visava apenas garantir o mecanismo de acumulação desenfreada, pautado na doutrina da Escola Econômica de Chicago, cujos expoentes foram Friedrich Hayek e Milton Friedman[72]. Seu pensamento via o Estado como o principal responsável pela

ampliação da dívida externa, fazendo aumentar o déficit fiscal dos países em desenvolvimento. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9cada_perdida. Acesso em: 18/07/17.

[71] Consenso de Washington foi um conjunto de medidas, formado por dez regras básicas, formulado em novembro de 1989, e proposto por economistas de instituições financeiras de Washington D.C., ligadas ao FMI, ao Banco Mundial e ao Departamento de Tesouro dos Estados Unidos, voltadas ao ajustamento macroeconômico de países em desenvolvimento, com sérias dificuldades econômicas no período. O Consenso de Washington não está mais em vigor nos dias atuais, sendo que a política neoliberal continua a propor nestes países, a adoção de medidas macroeconômicas, capazes de garantir a manutenção do conjunto de políticas assistencialistas de equidade e inclusão. Disponível em: https://www.mundoeducacao. bol.uol.com.br/geografia/consenso-washington.htm. Acesso em: 20/07/17.

[72] Segundo Santos (1999), foram os propositores da doutrina neoliberal, Hayek foi o precursor com a obra "O Caminho da Servidão", lançada na Inglaterra em 1944, questionando o planejamento centralizado e a intervenção estatal na economia, além da ação dos sindicatos e organizações sociais nos contratos sociais. Em 1947, juntamente com Milton Friedman e um mais 36 intelectuais liberais, criou a Sociedade *Mont Pelerin* (em alusão à cidade Suíça), onde houve uma pioneira reunião, financiada por

instauração das crises econômicas, por sua ampla intervenção na economia, alta burocratização, altos gastos sociais, e ineficiência processual, devendo este deixar as transações econômicas serem autorreguladas pelo mercado. Assim, os setores produtivos, mesmo o educacional, passaram a ser percebidos como mercadoria, ainda mais a Educação, considerada geradora de alta rentabilidade para o grande capital mundializado[73], principalmente após a instauração dos processos de financeirização e oligopolização, deflagrados por grupos privados do ensino superior no país em 2007, de modo que as práticas neoliberais colidiram contra os projetos de emancipação social, antes pretendidos no país, como é o caso da educação pública, qualitativa e gratuita.

Segundo Gracindo (1998), a política neoliberal afirmava uma grave crise fiscal no país, causada pela grande burocracia do aparato administrativo público, que deveria ser enxuto em toda sua estrutura, reduzindo seu tamanho e volume de gastos. Os serviços ditos não exclusivos: Educação; Infraestrutura, Energia, Telefonia, e Abastecimento, deveriam passar ao controle da iniciativa privada, para melhorar sua eficiência. A máquina pública deveria ser leve e eficiente.

Segundo Bianchetti (2005), o neoliberalismo sempre visou desconstruir a concepção de "público", delegando a responsabilidade objetiva de prover a democracia, a liberdade, e as garantias e direitos individuais à sociedade civil, ante um Estado: burocrático, excludente, autoritário e militarizado. As novas ressignificações neoliberais para "público" e "privado", contemplavam o sucateamento do setor público dos países, para converter o monopólio estatal em monopólio privado.

Segundo Bianchetti (2005), no Brasil, os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, por exemplo, consolidaram uma série de reformas alinhadas aos princípios neoliberais defendidos por organismos multilaterais como: FMI, BM e OMC, que prometiam prover a retomada do crescimento ao país, a reestruturação de seu parque industrial, e inserção deste na dinâmica produtiva global. A partir daí surgiu, em 1995, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), criado pelo Ministério da Administração Federal e Reformas do Estado (MARE), pelo então ministro Bresser Pereira, que passou a incorporar um novo modelo organizativo ao estado brasileiro, ajustando ao serviço público do país, a nova lógica da alta flexibilidade processual. Na sequência, em 1996, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

importantes empresários e banqueiros, no propósito de defender os ideais liberais, e contrapor as políticas do Estado de Bem-Estar Social Europeu e do *New Deal* norte-americano.

[73]Segundo Chesnais (1996), Mészaros (1997) e Harvey (1993), seria a nova etapa de desenvolvimento do capitalismo mundial, originada na década de 1980, e caracterizada por um novo regime de acumulação capitalista, agora em nível internacional, de características próprias e particulares, muito superiores a outras fases do desenvolvimento do capitalismo. Delineado durante a Crise de Superprodução (Brenner, 1999), sendo chamado de "acumulação flexível".

ou Lei nº 9.394 de 17/12/1996, sancionada por FHC, que passou a prever um verdadeiro reordenamento do setor educacional brasileiro, englobando itens como: a) Novo modelo de administração escolar gerencial; b) Criação de novos currículos, conteúdos pedagógicos, processos, normas e modelos de avaliação escolar; c) Novos prazos de duração dos cursos; d) Universalização do Ensino Fundamental, repartindo deveres entre União, Estados e Municípios (com a municipalização da Educação Infantil), descentralizando competências, nacional, regional e localmente, rompendo a centralidade decisória do governo, o que provocou a oferta desordenada de vagas na rede pública; e) Adoção do consórcio de atividades de ensino do país, entre a esfera pública e privada, por meio de Parcerias Público-Privadas (PPPs), que passaram a ser estabelecidas por contratos vantajosos, graças à desregulamentação legal prevista pela LDB; e f) A alta concentração e centralização de capitais no setor, vinculadas a alguns grupos educacionais.

Segundo Caprioglio et al (2000), o conjunto de políticas públicas educacionais criado depois da promulgação da LDB de 1996, foi percebido como favorecedor da esfera privada do setor educacional do país, por razões como: 1) A Lei gerou autonomia à dinâmica processual das escolas, mas apenas à área administrativa, permanecendo as atividades dos demais setores: avaliações; confecção materiais didáticos; elaboração de currículos, programas e conteúdos pedagógicos; realização de cursos de formação; e controle e fiscalização, delineadas de modo centralizado; 2) A parte financeira escolar (infraestrutura, segurança, merenda e transporte) foi descentralizada e delegada ao setor privado; 3) Foi alargada a participação do setor privado na Educação do país, pois a LDB de 1996 passou a prever parcas exigências para a abertura de entidades privadas de ensino, pois desregulamentou várias normativas anteriores. Agora as exigências acadêmicas, de qualificação, e certificação da firma educacional eram mínimas, de modo que tal situação obrigou a rede pública de ensino, a incorporar práticas mercadológicas em suas ações, para competir com o setor privado. A LDB de 1996 aplacou fortemente a ideologia neoliberal no setor de ensino do país, visto que era vazia, quanto ao real conjunto de direitos e garantias que realmente foi idealizada para reestruturar.

Para Bianchetti (2005), a política neoliberal só se preocupou em equalizar as questões político-econômicas, desprezando as sociais ligadas à classe trabalhadora. Na Educação, instaurou profundo reordenamento, desde os anos de 1990, passando a se utilizar do discurso da "redemocratização" do ensino profissional, e da "provisão de acesso" às camadas populares, para induzir nas massas, a ideia alienante que tal nível de ensino, lhes proporcionaria uma real mudança de qualidade de vida. Fatos que geraram um exponencial aumento na demanda por este tipo de ensino, o

que culminou na instituição de formas de financiamento do privado pelo público, seja diretamente por programas específicos como foi o FIES[74], ou por meio do mecanismo de renúncia fiscal (caso do PROUNI[75]), ou ainda pela concessão de subsídios diversos às firmas privadas do setor.

2. O Contexto Expansionista Neoliberal na Educação Superior Brasileira Pós Anos 2000

O conjunto de políticas públicas educacionais neoliberais, concebidas nos governos de FHC (1995 a 2002), foram maximizadas no advento dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), servindo em boa parte, para precarizar ainda mais, a forma inicial pensada ao delineamento do ensino no país, em todos os seus níveis. O grande capital transnacional, no afã de superar suas crises estruturais, acabou delegando ao Estado a tarefa de: implementar, avaliar, e regular um novo aparato legal à Educação, consonante à ideologia preconizada nas instituições financeiras internacionais multilaterais, como o FMI e Banco Mundial, considerados grandes tentáculos do capital mundializado contemporâneo, extremamente atuantes nas economias de nações periféricas.

De acordo com Chaves (2010), na década de 1990, o Banco Mundial, pela importância e proeminência que possuía, tanto na renegociação de dívidas dos países capitalistas dependentes, quanto na concessão de novos empréstimos, passou então a instituir no país, uma série de reformas educacionais com foco na universalização do Ensino Fundamental, exigindo um eficiente controle de recursos, e descentralidade dos processos no âmbito escolar. Um importante documento concebido pelo Banco no período se chamou "***La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiência***", de 1995, que orientava um conjunto de reformas no ensino superior do país como: a) Incentivo à expansão do setor privado; b) Geração de fontes alternativas de financiamento do

[74] Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, criado pela Lei Federal nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Segundo Leher (2005), foi uma remodelagem do antigo Crédito Educativo, no governo de FHC, com o nome de Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e ampliado no governo Lula pelo Decreto nº. 12.202 de 2010. Medidas que atenderam a recomendações do Banco Mundial, quanto à criação de novas fontes de financiamento ao ensino privado do país. Somente de 2004 a 2007, o incremento das despesas da União com o FIES, ampliou-se na ordem de R$100 milhões, com o apelo de democratizar e tornar inclusiva a educação nacional, promovendo maior justiça social. Com a reformulação do FIES em 2010, e a queda da taxa de juros de 9% para 3,4%, além do forte avanço ocorrido no volume de investimentos no programa, o MEC avaliou que, somente nos três primeiros anos do governo Dilma Rousseff, os empréstimos ativos do Fies subiram de 224.782 para cerca de 1,143 milhão (uma expansão acima de 400%). Já o orçamento do programa teve uma alta nominal superior a 315%, entre o ano de 2011 e 2013, passando de R$ 1,8 bilhão para R$ 7,5 bilhões.

[75] Programa Universidade para Todos, gerado pelo Decreto Presidencial nº. 5.245/2004, e instituído pela Lei Federal nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Segundo Amaral (2006), o setor privado educacional superior expandiu tanto sua oferta de vagas e sua infraestrutura física, desde o inicio dos anos 2000, que ultrapassou seus limites de absorção programada de discentes, o que passou a gerar a oferta de vagas ociosas, acarretando no longo prazo o esgotamento do modelo. Por isso, novos itens foram adicionados, como o PROUNI, para promover a expansão do ensino superior, pelo mecanismo de renúncia fiscal, passando a injetar vultuosa soma de recursos da União no segmento de ensino superior privado, atestando a forte regulação transnacional, que havia em expandir os negócios da iniciativa privada de tal segmento, pela transferência de grande soma de recursos governamentais à mesma.

segmento; c) Promoção da eficiência gerencial; d) Criação de sistemas avaliativos da qualidade do ensino privado; e) Incentivo à diversificação dos perfis institucionais na oferta deste tipo de ensino.

Para Mancebo (2010), tais orientações só reforçaram o projeto de sucateamento neoliberal, pretendido ao conjunto do ensino público (ensino, pesquisa e extensão), com o discurso de que o ensino público era ineficiente e dispendioso, visto como entrave à nova racionalidade econômica contemporânea, sendo a saída, substitui-lo pelo ensino privado, em vários campos de atuação, de modo acelerado e expansivo. É importante salientar que o governo FHC, acabou por implementar duas grandes legislações regulatórias dos novos marcos pensados ao ensino superior do país: a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

Segundo Lima (2002), a LDB de 1996 passou a referendar a obrigatoriedade e a gratuidade nos ensinos fundamental e médio (ideologia dos organismos multilaterais), abandonando a atenção a outros níveis de ensino. Pois a intenção era sempre manter a formação de mão-de-obra: abundante, não especializada, aligeirada, e barata ao capital, o que consolidaria uma tendenciosa expansão no ensino privado superior no país, pela justificativa de atender a recente demanda surgida com a expansão dos supracitados perfis de ensino, fatos que produziram uma série de leis, normas, decretos e medidas provisórias, de reforço à prática do financiamento da esfera privada pelo fundo público.

Uma das medidas legais mais reforçadoras da reestruturação do ensino superior no país foi o Decreto nº. 2.306 do ano de 1997, que autorizou a oferta do ensino superior, em vários modais institucionais, e não mais só por universidades, passando a estabelecê-lo também em: faculdades, centros universitários, institutos e escolas de ensino superior, fazendo expandir sobremaneira os negócios da esfera privada. Gerou-se assim, a expansão e a consolidação de grandes grupos privados educacionais por todo o país, levando o ensino superior público da autonomia para a heteronomia.

Célebre pesquisa de Sguissardi (2009) demonstrou, que no período compreendido entre 1994 e 2000, o setor educacional privado ampliou-se no país em 86% (14,33% ao ano). Uma grande discrepância se comparado ao crescimento do setor educacional público, algo em torno de 28% (4,67% ao ano). Sendo que o número de novas matrículas, dentro da rede de IES Privadas não universitárias, chegou aos 53% de ampliação neste mesmo período. Para corroborar os dados acima, dados do Censo da Educação Superior de 2013[76] atestou, que atualmente no Brasil existiriam cerca de 2400 instituições de ensino, ofertantes de 32.050 cursos de graduação e formação tecnológica. Destas, 2.090 seriam IES Privadas, e o restante, ou 301 outras, seriam formadas por IES Públicas. O

[76] Disponível em: https://www.ufmg.br/dai/textos/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso em: 10/08/17.

total de alunos matriculados em todas as IES do país chegou a 7.305.977 (só na graduação), onde 5.373.450 matrículas concentraram-se nas IES Privadas, e o restante, cerca de 1.932.527 dividir-se-iam em IES Federais (1.137.851 milhão), Estaduais (604.517 mil) e Municipais (190.159 mil). No período de 2012 a 2013, as matrículas cresceram 3,9% nos cursos presenciais e 3,6% nos cursos à distância. O Ensino à Distância (EaD) já participa no ensino superior com 15% do total de matrículas da graduação. Por fim, o número de novas matrículas ampliou-se no ensino superior de 2012 a 2013, na rede pública em 1,9%, e na rede privada em 4,5%. Os dados mostraram o avanço maciço do ensino superior privado no país, durante toda a década de 2000, até os dias atuais, o que atestou o avanço da mercantilização da educação superior no país, deflagrada pela política neoliberal.

Segundo Fétizon e Minto (2007), a Educação à Distância (EaD), caracterizada por aulas não presenciais, nem de docentes e nem de discentes nas salas de aula, visto o processo de aprendizagem ser mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), acabou reconfigurando a noção de espaço-tempo e ampliando a oferta de vagas, além de gerar uma maior demanda de alunos, por reduzir os custos operacionais das instituições, e consequentemente o valor dos cursos. As TICs e a modalidade de EaD, foram pensadas pelo capital mundializado, para universalizar o acesso ao ensino superior, levando-o às comunidades mais isoladas existentes. O artigo 80 da LDB ou Lei nº. 9.394 de 1996 passou a regulamentar a EaD no país[77], permitindo seu uso em todo nível de ensino.

3. Conclusões

Das considerações sobre a Política Neoliberal aplicada desde os anos de 1990 no país, tem-se que o núcleo teórico do pensamento neoliberal compõe-se de um tripé analítico formado por três entidades: Estado, Instituições e Mercado. O Mercado seria capaz de se autorregular, e teria nascido quase conjuntamente com a ciência econômica, de modo autônomo, tendo sido pela pioneiramente caracterizado corretamente, no axioma da "mão invisível", proposto por Adam Smith. Tal ideia foi refinada por neoliberais, como Hayek e Friedman, em meados do século XX, para caracterizar de modo cabal, que quaisquer intervenções exógenas ao mercado, principalmente aquelas feitas pelo Estado, criariam uma onda cíclica de perturbação à harmonia natural do sistema capitalista.

[77] Depois a EaD ficou regulada pelo Decreto Lei nº. 2.494 de 1998, que alterou seus objetivos, suas regras de autorização e o reconhecimento de seus cursos. Depois tornou a ser regulada pelo Decreto Lei nº. 5.622 de 2005, que passou a incentivar a participação e interação de docentes, no processo de ensino aprendizagem, estabelecendo ainda a obrigatoriedade de um maior número de momentos presenciais.

Logo a percepção neoliberal para a existência do Estado como instituição reguladora do conjunto de dinâmicas sociais, é demarcada por funções básicas relacionadas a: 1) Preservação das instituições garantidoras do pleno funcionamento do mercado; 2) Preservação da propriedade privada; 3) Execução de obras públicas não atrativas à iniciativa privada; e por fim 4) Garantir a consecução da maioria das transações comerciais humanas, quebrando possíveis obstáculos geradores de rigidez de preços e salários dentro de uma dada economia.

A despeito das instituições sociais, sejam elas econômicas, políticas ou culturais, o pensamento neoliberal admite a ideia, das mesmas passarem a ser gestadas espontaneamente pela sociedade civil, passando a ficar condicionadas a uma espécie de "seleção natural social", onde só sobreviveriam as mais capazes, e também condicionadas, a uma espécie de transmissão de suas melhores expertises adquiridas, para outras instituições provenientes de outras regiões geográficas. Em tais lugares ficariam condensadas informações sociais consideradas vitais à correta manutenção do sistema, ininteligíveis aos indivíduos, mas quaisquer tentativas de alterá-las ou substituí-las por imposições exógenas criadas pelo Estado, geraria danosas crises ao modelo capitalista e à sociedade como um todo. Por isso, os neoliberais defendiam que as instituições sociais jamais deveriam perturbar a ação de autorregulação mercadológica.

Deste modo, conclui-se que o neoliberalismo possui uma intrínseca visão de mundo, alicerçada na automaticidade e na supremacia do mercado, enquanto mecanismo regulador dos processos sociais. Ao Estado e às Instituições Sociais, cabe o papel de não atrapalharem o funcionamento harmônico do sistema capitalista, intervindo apenas dentro do que fosse permitido.

Quanto às informações colocadas no texto acima, estas caracterizaram, que em todo o período analisado, desde a década de 1990, passando pela promulgação da LDB de 1996, e Pós-LDB de 1996, passando pelos anos 2000, e até os dias atuais, foi marcado intensamente pela criação de diversas medidas e projetos legais, cada vez mais promotores da expansão da educação privada, em todos os seus níveis, no país. Mas particularmente, esta atingiu níveis extraordinários no segmento de ensino superior, do ano de 2007 pra cá. Fatos que redefiniram o papel do Estado, no que tange à colaboração irrestrita deste, nos projetos hegemônicos do capital mundializado, referendados pela política neoliberal, incorporando o falacioso discurso da redemocratização, e do acesso aos cidadãos do país, a todos os níveis de ensino.

Na verdade, o real projeto educacional pretendido em todo o período pelo capital, foi orientado à expansão do eixo privado, com o apoio do Fundo Público, em sintonia com o novo

padrão de acumulação flexível capitalista, que enxergava a Educação como uma mercadoria de alto valor agregado, um dos maiores filões de rentabilidade existentes na atualidade, o que minimizaria a proposta da existência de uma real cidadania no país, com amplos direitos e garantias pautadas na "coisa" pública, já que a mercantilização do ensino no país, por exemplo, passou a violar sobremaneira, a garantia de respeito a um dos mais importantes direitos sociais existentes.

Deste modo, atualmente, o contexto da educação superior privada n país, por ser a mais rentável, tem ocupado um espaço cada vez mais central, em países periféricos como o Brasil e os países da América Latina. O Brasil atualmente figura dentre os países com maior percentual de alunos no ensino superior privado, o que reforça as orientações e estratégias preconizadas pelos organismos multilaterais financeiros e comerciais a seus governos durante tal período analisado. Onde o foco dos recursos e investimentos públicos realizados no país, deve estar atrelado à garantia de manutenção dos negócios da iniciativa privada de ensino do país.

Diz-se que a formação oligopolista no ensino privado superior, foi um fenômeno produzido pelo receituário neoliberal, e já se desdobra no país por sucessivos governos, sem a percepção de que, a nova forma de acumulação flexível de capital, deflagrada nas últimas décadas (e em crise atualmente) nos países capitalistas dependentes, encontra em cada um destes, sua melhor adequação. A opção pela iniciativa privada no segmento de ensino superior no país, então produziu impactos de diversas ordens, sobretudo na diminuição da cidadania, na mercantilização dos direitos sociais, e, sobretudo, na naturalização do mercado como eixo de sociabilidade.

Novos formatos institucionais e administrativos passaram a favorecer sobremaneira, a entrada de capital transnacional no país, aumentando a participação de grupos investidores mundiais no referido setor, fato que têm concentrando e centralizando capitais, pelos mecanismos de fusões e aquisições interinstitucionais, ratificando a proposta de internacionalização do setor, e legitimando o processo de transnacionalização da educação nacional, regulando agora o conjunto de suas transações, ao sabor do mercado, para expandir a lucratividade do corpo de acionistas vinculados a cada especifico grupo educacional privado, com fins lucrativos, pela vultosa capitalização de ações, que ocorre nas Bolsas de Valores, o que confirma a proeminência do processo de mercantilização do ensino superior no país.

O processo de fusões, aquisições, além da reestruturação do modelo de gestão familiar para o corporativo, nas instituições educacionais privadas do país, passou a priorizar a diminuição dos custos com salários de funcionários, redução de custos operacionais diversos, demissão de docentes

(mestres e doutores), recontratando-os com baixos salários ou substituindo-os por especialistas, além de expurgar itens como pesquisa e extensão de suas instituições, por considerarem desnecessários no ensino privado.

Por fim, conclui-se que a redução da educação em mercadoria, negociada nas Bolsas de Valores, ou vinculada ao processo de aquisições interinstitucionais, reduziram o sentido social da mesma, na medida em que representa, a depauperação do projeto de ensino pretendido à uma nação soberana, a serviço da transformação social de indivíduos provenientes de camadas mais carentes.

O que ainda importa, é o continuísmo da luta, em defesa de uma concepção educacional pública, qualitativa e socialmente referenciada, capaz de ter como parâmetro maior o homem, como afirma Mészáros (2005), e não o mercado. Tal situação, requer repensar os rumos do movimento em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade no país, visando a construção de um projeto contra hegemônico, pautado num novo comprometimento social, daqueles que encontram-se na batalha pela construção de uma sociedade mais justa, democrática, e fraterna. Sabendo que esta é uma luta que não começa, e nem termina na universidade, ou na produção do conhecimento científico crítico, mas deve incorporar e ser parte, de ações protagonizadas pela classe trabalhadora.

4. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, N. L. T. de; ALENCAR, M. M. T. de. Transformações estruturais e desemprego no capitalismo contemporâneo. In Serra, Rose (org.). **Trabalho e reprodução social: enfoques e abordagens**. São Paulo, Cortez, 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 Out. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 Dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 08 Jun. 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 Dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 Jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 09 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 Jan. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2013 – Graduação**. Disponível em: https://www.ufmg.br/dai/textos/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso 10/08/17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998**.Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 09 Abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php. Acesso em: 18/07/17.

CAPRIOGLIO, C. A. et al: Análise da L.D.B. da Educação Nacional Lei nº 9394/96: Visão Filosófico-política dos pontos principais. **Revista Eletrônica Metavnoia**, São João Del Rei, nº. 02. Julho de 2000. Disponível em: <http://www.funrei.br/publicações/Metavnoia. > Acesso em: 10/08/17.

CHAVES, V. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 31, págs. 481 a 500, 2010.
CORSI, Francisco. L. **Estado Novo: política externa e projeto nacional**. São Paulo: EDUNESP, 2000. 304p.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura; MINTO, César Augusto. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial, da universidade e sociedade. **Universidade e Sociedade**, Brasília, nº. 39, Fev. 2007. Pág. 93 a 105.

GALVÃO, A. M. **A Crise da Ética: O Neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GRACINDO, R. V. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1998, pág. 153 a 204.

HARVEY, D. **The enigma of capital and the crises of capitalism**. 2ª. Ed. London: Profile Books, 2011. Edição Brasileira: O Enigma do Capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBSBAWN, E. **A Era dos Extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
LEHER, R. Educação pública como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. **Revista Outro Brasil**, Vol. 01, pág. 01 a 13, 2005.

LIMA, K. **Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração**. In: NEVES, L. M. W. (Org.). O empresariamento da educação - novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, 2010, vol. 23, nº. 2, pág.73 a 91.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. pág. 42-56.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I e II. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
SANTOS, Theotônio dos. O neoliberalismo como doutrina econômica**. Revista Econômica**, Vol. I. Nº 1, Junho/1999.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**. Brasília, nº. 22, págs. 66 a 75, Novembro/2000.

SGUISSARDI, V. **A universidade brasileira no século XX: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO DA MERCANTILIZAÇÃO /FINANCEIRIZAÇÃO

Leila Maria Costa Sousa
UFPA-Brasil
leila2867@hotmail.com

Fabíola Bouth Grello Kato
UFPA-Brasil
fabiola_kato@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo analisa o ensino superior no país no contexto da mercantilização e financeirização da educação. O trabalho busca compreender como ocorre a expansão desse nível de ensino (o superior) imbricado na lógica mercadológica do setor privado/mercantil. A metodologia consiste em uma pesquisa bibliográfica por meio dos referenciais teóricos que discorrem sobre o tema em questão. Os resultados apontam que a educação superior para o setor privado/mercantil tem sido ofertada pelo mesmo com o intuito de gerar lucros e que Estado coaduna com este segmento ao permitir que a oferta seja preponderante neste setor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Mercantilização; Financeirização.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma breve análise sobre o processo de mercantilização da educação superior imbricado em um contexto de financeirização que serve à lógica mercadológica com vistas à manutenção e expansão do Capital, segundo os entendimentos dos autores referenciados neste texto. Para tanto fizemos uma revisão bibliográfica acerca do tema abordado. O trabalho divide-se em três partes, quais sejam: a introdução, na qual fazemos um breve apanhado histórico para situar a questão que envolve o setor público/privado na educação; um tópico que discute a educação superior no contexto da centralidade da mercantilização e financeirização deste nível de ensino; e por fim, as conclusões aludidas a partir deste estudo.

No artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988 está disposto que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade[...]”. Ao citar que pode ser “incentivada com a colaboração da

sociedade", subtende-se que seu financiamento pode dar-se por meio do uso do fundo público, com a ajuda da família, via pagamento de mensalidades e, pode também ser financiada pelos diversos setores da sociedade, tais como: empresas privadas, contratos entre as instituições de ensino via parcerias público-privadas e/ou com indústrias e etc.

O seu artigo 209, incisos I e II, corrobora com enunciado anterior, ao assinalar que o ensino público pode ser ofertado por meio da iniciativa privada desde que se respeitem as normais gerais de educação, a autorização, avaliação e o padrão mínimo de qualidade previstos no inciso VII, art. 206 que versa sobre o ensino que o Poder Público estabelece. Ressaltamos que tal abertura de atuação da iniciativa privada na educação pública amplia uma discussão de mercantilização da educação que deixa aos poucos de ser direito para se tornar serviço, em especial, numa sociedade capitalista a exemplo do Brasil.

Cunha e Góes (1994) ao assinalarem sobre a crise brasileira dos anos 50/64 pautando a economia, a sociedade, e a política para destacar as nuances pelas quais a educação passou no decorrer daquelas décadas, mostram-nos os recuos e avanços que o sistema de ensino obteve.

Estes autores discorrem a respeito da fluência no saber político, histórico e educacional, e remetem-nos na instrumentalização das ideias em que as discussões são pautadas. Após fazer os primeiros destaques do contexto histórico, político, cultural, econômico e social em que se encontra a decadente educação daquele período sobre os principais acontecimentos nos anos da ditadura militar e quais as repercussões no âmbito educacional, nos mostram que deste este período as implicações da relação entre os setores público e privado já eram visíveis com implicações diretas no direcionamento da educação pública agora influenciada por entes privadas que trabalham na lógica de mercado com foco em alcançar metas.

Cunha e Góes (1994) fazem uma reflexão sobre os contornos do regime ditatorial e pautam uma análise crítica das repercussões deste regime sobre o fazer educacional, e destacam que no período do golpe militar a educação não passava de um negócio lucrativo.

Entretanto, de acordo com os autores, o tempo passou, mas, a dita crise no sistema público tido como ineficiente com necessidade de auxílio da iniciativa privada permaneceu e ainda permanece no sistema educacional segundo o discurso oficial, uma vez que não foi somente a escola básica que foi avaliada como uma instituição fracassada, como também, a

universidade que se viu ameaçada pela ditadura militar, correndo riscos de se tornar uma mera reprodutora do conhecimento.

Assim, surgiu a ideia de se desenvolver a mesma dinâmica de ensino para todas as universidades deixando de lado a realidade social o que fez-se necessário desenvolver uma legislação de reforma universitária para se implementar o crescimento do ensino superior, todavia, mais uma vez, o setor privado foi quem se beneficiou com aquela reforma já que encontrou uma demanda que a universidade pública não tinha condições de suprir, financeiramente procurou recursos externos para manter-se, ajuda do governo, de empresas e também de pagamentos anuais de estudantes. Dessa forma, estariam fadadas a fracassar acadêmica e administrativamente e assim só restou-lhe subordinar o ensino e pesquisa à busca do sucesso empresarial.

Ainda segundo os mesmos autores, quanto à economia, a ditadura contribuiu para o aprofundamento do capitalismo dependente. Assim, a economia brasileira ao atrelar-se ao capital estrangeiro facilitou a criação de uma política em que o Estado funciona como um instrumento de acumulação do capital nacional, e, sobretudo, do capital internacional.

A FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL

As mudanças na estrutura econômico-social possibilitaram também mudanças na área educacional, principalmente a partir da década de 1990, quando se passou a adotar as orientações dos organismos internacionais (Banco Mundial e outros), alterando a relação entre Estado e sociedade no que diz respeito a oferta dos vários níveis de ensino. E entre as muitas propostas dos organismos multilaterais, para os países ditos periféricos, está a redução nos gastos com o ensino superior público o que, entre outros fatores, facilitou a expansão do setor privado de ensino (SILVA JR, 2003).

A educação superior privada teve um impulso preponderante a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) associada em um contexto de Reformas político-econômicas do Estado, reformas neoliberais que, segundo Sguissardi (2008) foram implantadas segundo o modelo gerencial e empresarial do setor privado e contribuiu para o acirramento da competitividade em um contexto micro e macroeconômico no qual a educação deixou de ser entendida somente como um bem público que deve ser ofertada exclusivamente

pelo Estado e passou a ser usada pelo segmento privado/mercantil de ensino com o intuito de expandir a acumulação do capital[78].

O privado-mercantil na educação superior se caracteriza por meio de "um intenso processo de transformação de um direito ou "serviço público" em "serviço comercial" ou mercadoria, isto é, que esse não seria um processo de democratização mas de massificação mercantil [...]" (SGUISSARDI, 2015, p.871).

A partir da metade dos anos 2000 a educação superior privado-mercantil iniciou um novo processo inserido no modo de produção capitalista, este processo está imbricado à nova forma de acumulação de capital que alguns autores denominam de financeirização. (VALE, 2017).

Tal financeirização da educação superior é marcada por um contexto em que as finanças tem o controle nas mãos (CHESNAIS, 2002), mostrando seu domínio na tomada de decisões até no setor educacional. Exemplo dessa financeirização no ensino superior podemos citar:

> Dos cinco maiores grupos educacionais brasileiros, que juntos possuem 800 mil alunos, quatro deles são comandados por empresas do setor financeiro. Entre as 15 maiores empresas educacionais do país nove possuem um fundo ou banco de investimentos na sua estrutura de gestão e governança, ou 60% do total.
> Entre os cinco maiores grupos - Estácio, Unip, Anhanguera, Kroton e Laureate – somente a Unip não tem a presença do setor financeiro na sua administração. A Estácio é administrada pelo fundo GP; a Anhanguera pelo banco Pátria ; a Kroton pela Advent International [...]. (SGUISSARDI, 2015, p.872).

O exposto acima demonstra o processo de expansão da educação superior norteada pela lógica da financeirização e que evidencia que a educação serve ao setor privado por meio de mecanismos criados pelas próprias instituições de ensino superior (IES) com o intuito de vender seus cursos para a obtenção de gerar mais lucros.

Desta forma as IES privado-mercantis, no contexto da financeirização e mercantilização da educação superior consideram a educação não como um bem que poderá contribuir para a formação humana, mas como mais um meio de gerar lucros e mão-de obra

[78] De acordo com François Chesnais (1996), é um processo no qual dois movimentos estão interligados, embora sejam distintos: o primeiro diz respeito a longa fase de acumulação do capital precipuamente desde 1914, o segundo compreende às políticas de liberalização, privatização, desregulamentação e desmonte de conquistas sociais e democráticas aplicadas e iniciadas nos anos de 1980 nos Governos de Thatcher e Reagan.

para atender ao mercado com vistas à manutenção do capital, conforme afirmam os autores referenciados.

CONCLUSÕES

Ao analisarmos historicamente o fenômeno educacional é possível uma compreensão das mediações inerentes ao processo de desenvolvimento político-econômico-social. Assim, refletir sobre as condições e fatos históricos é essencial para compreender que a sociedade capitalista na qual estamos inseridos, que é constituída por grupos com interesses divergentes e que, portanto, a educação desenvolvida nessa sociedade mesma atende às necessidades de determinados grupos.

Ademais, no atual contexto da mercantilização da educação a qual consiste em transformar um bem de direito, que deve ser ofertado pelo Estado, em um serviço mercadológico passando a ser comercializada por meio da iniciativa privada dentro de um contexto pautado pela exacerbação do processo financeiro em curso no qual o Estado se aparta da oferta de um bem público que é a educação e passa a coadunar com a lógica mercantil do ensino.

Precisamos, então, pautar discussões, reivindicar e lutar para a consolidação de uma educação pública entendida como um bem que é direito de todos e dever do Estado oferta-la.

RFERÊNCIAS

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital.** Tradução Silvana Finzi Foá, São Paulo, Xamã, 1996.

SGUISSARDI , Valdemar. **Educação superior no brasil. Democratização ou massificação mercantil?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

SILVA JR., João dos Reis**. Reforma do Estado e da educação: no Brasil de FHC.** Xamã, 2013.

VALE, Andréa Araújo do. **"NEM PARECE BANCO": AS FACES DA FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.**17 a 19 de maio de2017 – Faculdade de Educação – UnB Brasília/DF www.xxvuniversitas.com.br

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS-MA

Diego Rodrigo Pereira
UFMA, Brasil
diegoantropologo@hotmail.com

Francisca das Chagas Silva Lima
UFMA, Brasil
fransluma@bol.com.br

RESUMO: A presente pesquisa analisou o cenário de aprovação, evasão, reprovação e transferência na Educação de Jovens e Adultos e as principais políticas públicas e contextos educacionais e sociais que envolvem essa modalidade de ensino. Caracterizou-se como um estudo quanti-qualitativo, com revisão bibliográfica e documental e um estudo de caso no Centro de Ensino Cidade de São Luís. Os resultados nos permitiram apontar que os descompassos nas políticas públicas e a questão socioeconômica favorecem um panorama de fracasso escolar. Os dados da pesquisa revelaram que na 1ª etapa houve um elevado número de matrículas desviadas para casos de evasão, reprovação e transferência; na 2ª etapa as taxas de evasão e transferência foram menores, no entanto, ocorreu um considerável número de reprovações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos; Evasão escolar; Reprovação.

Introdução

A escola é considerada um espaço privilegiado para a formação de sujeitos conscientes dos seus direitos. Desde que a Constituição Federal de 1988 proclamou a educação como um direito de todos e responsabilizou o Estado pela sua oferta gratuita, percebemos inúmeros esforços para assegurar o desenvolvimento e a manutenção de um ensino público que respeite as especificidades dos sujeitos.

Diante da negação do direito à educação no passado, se reconheceu a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, como modalidade de ensino para aqueles que não tiveram o direito a educação pública na idade certa.

Estabelecidos os avanços legais, começaram as ações de acesso a essa nova modalidade educacional. No entanto, diante de situações escolares fragilizadas que envolvem a falta de financiamento público e relações de ensino-aprendizagem inadequadas, a EJA sempre foi marcada por elevados índices de reprovação e evasão escolar.

O ingresso no mercado de trabalho e a falta de atratividade na escola têm provocado um distanciamento da educação formal, reforçando os indicadores relativos ao atraso escolar. O ingresso no mundo do trabalho aliado ao ensino descolado da realidade dos alunos tem levado a um número significativo de evasão e reprovação dos que integram essa modalidade de ensino.

Conforme prescrevem Paula e Tfouni (2009, p. 118) "a história da Educação brasileira é marcada pela recorrência de evasões, repetências e uma série de outros fatores negativos que são geralmente classificados como fracasso escolar". Partindo desse pressuposto, o objetivo desta investigação foi analisar o cenário de aprovação, evasão, reprovação e transferência dos alunos da EJA de uma escola da rede pública estadual do Maranhão, identificando a relação das políticas públicas, dos contextos educacionais e de condições de vida desse segmento, com os possíveis motivos do fracasso escolar.

Desse modo, a presente pesquisa visa contribuir para o avanço da produção no campo da EJA, compreendendo os problemas que permeiam essa modalidade de ensino e cujo reflexo é de um cenário brasileiro marcado pelo abandono da vida escolar, cujas principais consequências são a exclusão social, as desigualdades educacionais, a pobreza e o desemprego da maioria da população brasileira.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa, com uso de procedimentos metodológicos como a revisão bibliográfica e documental e um estudo de caso no Centro de Ensino Cidade de São Luís, escola pública da rede estadual do Maranhão.

Foram coletados dados referentes ao quantitativo de matrículas, aprovações, reprovações, evasões e transferências dos alunos da EJA no Ensino Médio da referida escola, que após tabulados, analisados e qualificados respaldaram a elaboração do presente texto.

Discussão dos Dados

O Centro de Ensino Cidade de São Luís é uma escola de Ensino Médio Regular e EJA, localizada no bairro da Cohab, na cidade de São Luís, no Maranhão. O maior percentual do público alvo atendido pela escola é constituído pelos moradores deste bairro e adjacências.

Segundo os dados coletados na escola, no ano letivo de 2016 foram oferecidas cinco turmas da 1ª etapa e seis turmas da 2ª etapa da EJA no turno noturno, totalizando 332 matrículas.

Os alunos da EJA possuem uma vida permeada por adversidades. A apropriação do aprendizado deverá ocorrer de maneira conveniente, caso contrário, a consequência será o fracasso escolar de muitos alunos. Os dados coletados, demonstrados no gráfico 1, revelam que no ano letivo de 2016 a escola matriculou 200 alunos distribuídos em cinco turmas na 1ª etapa e até o final do ano letivo ocorreram vários casos de evasão e reprovação, o que consequentemente faz com que o aluno sinta-se motivado a abandonar a escola não se matriculando no ano letivo seguinte.

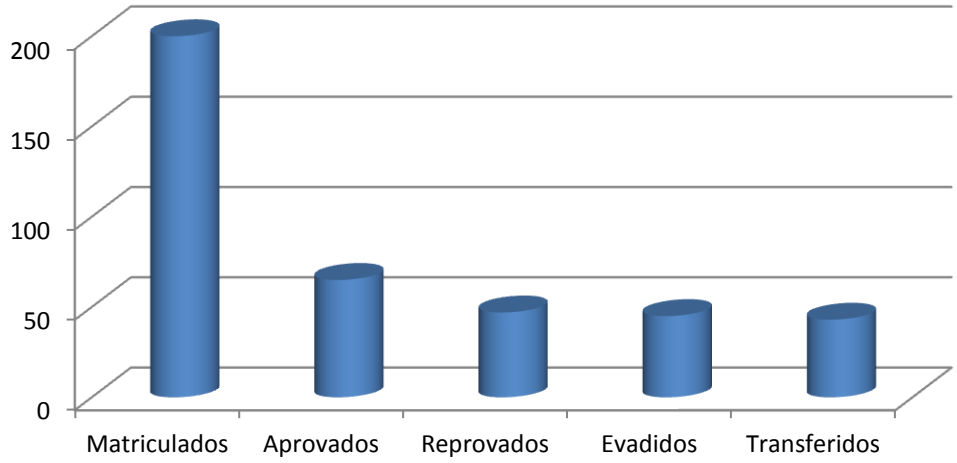


Gráfico 1 - Total de alunos na 1ª etapa do Ensino Médio na EJA do Centro de Ensino Cidade de São Luis.
Fonte: Dados cedidos pela escola.

Identificamos também, um elevado índice de transferência de alunos para outras escolas, o que confirma preliminarmente os dados iniciais da pesquisa. Em muitos desses casos, o aluno não continua os estudos em outra escola, sendo assim, ao consideramos a transferência como um caso de abandono escolar, o número de interrupção pode ser ainda mais elevado nessa etapa. O número de alunos aprovados também é muito baixo quando comparados à soma dos evadidos, reprovados e transferidos.

No que se refere a 2ª etapa, no ano letivo de 2016 foram matriculados 132 alunos distribuídos em seis turmas. Essa etapa da EJA é caracterizada por um número menor de

evasão e transferência, no entanto, os dados revelam vários casos de reprovação. O gráfico 2, revela a configuração da 2ª etapa no ano letivo de 2016.

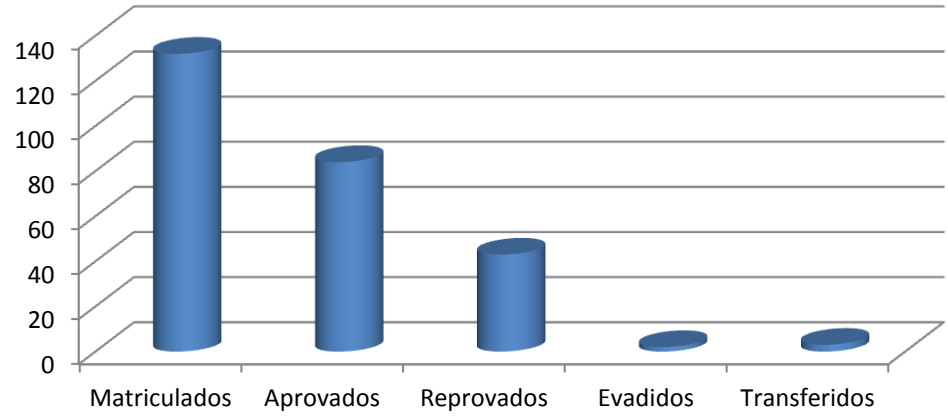


Gráfico 2 - Total de alunos na 2ª etapa do Ensino Médio na EJA do Centro de Ensino Cidade de São Luis.
Fonte: Dados cedidos pela escola.

Segundo pesquisa nacional realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as principais razões que levam os jovens e adultos brasileiros a deixarem a escola são as dificuldades financeiras e as oportunidades de emprego (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006). Segundo os autores, ainda que outros problemas como gravidez, doença, distância entre a escola e a residência possam motivá-los a interromper o processo de escolarização, a questão socioeconômica prevalece entre os motivos do abandono da vida escolar, principalmente em se tratando da EJA.

Segundo aponta Paula (2011, p. 52),

> Como educadores, sabemos que uma significativa parcela dos jovens e adultos busca conciliar suas atividades profissionais com o estudo. No entanto, esse segmento é duramente atingido pela precarização do trabalho, baixos salários e desemprego. Muitos desses homens e mulheres permanecem na economia informal ou em subempregos por falta de qualificação ou de oportunidades.

Embora seja dada a oportunidade de ingresso escolar para a população jovem, adulta e idosa, não são implementadas ações que viabilizem as condições necessárias que garantam a sua permanência. Os alunos da EJA, na maioria, são trabalhadores que diante das elevadas jornadas de trabalho acabam desestimulados a irem à escola à noite. Alguns, embora desempregados, assim que conseguem uma oportunidade de emprego abandonam a escola.

Nem todos os alunos conseguem conciliar a vida árdua que levam no dia a dia com um ensino descontextualizado das suas reais condições e especificidades.

O ensino desconectado do cotidiano dos alunos revela que as atuais políticas educacionais não atendem as necessidades da população brasileira sem escolarização na idade certa e que as determinações legais da EJA não vêm sendo respeitadas. Os descompassos nas políticas educacionais aliados às condições exteriores ao ambiente de ensino têm contribuído para colocar a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica e em outras áreas, influenciando consequentemente no aumento do fracasso escolar. A esse respeito Capucho (2012, p. 23), compreende que:

> Jovens, adultos(as), idosos(as) precisam ser reconhecidos(as) como sujeitos de direito, pois, em virtude das situações de desigualdade presentes na sociedade brasileira, e ausência do Estado na garantia dos direitos, lhes foi negado o direito à educação no passado, e lhes é dificultado no presente. O que valida a reivindicação de caráter afirmativo às políticas destinadas a essa população, com vistas a universalizar a educação em nosso país, ou seja, as políticas públicas precisam focar medidas especiais e emergenciais com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas.

A superação dessa realidade exige a elaboração de políticas públicas voltadas para a geração de emprego e renda e a elevação da escolaridade da população jovem, adulta e idosa de acordo com as suas necessidades e possibilidades. A inexistência de ações efetivas por parte do Estado brasileiro visando à superação do quadro acima identificado, aliado à precarização do trabalho e da escola pública tem contribuído para os elevados índices de baixa escolaridade da população brasileira.

Nesse sentido, o Estado deve promover ações que melhorem o cenário econômico do País, combatendo o crescimento do trabalho precário e investindo na construção de uma escola pública que dê respostas aos desafios enfrentados pela população. Precisamos de políticas educacionais que promovam a transformação da vida das pessoas e uma escola que valorize e reconheça os conhecimentos prévios do público da EJA, mudando o atual cenário brasileiro de elevados índices de evasão e reprovação escolar.

Conclusões

O proposito deste texto foi apresentar os resultados de um estudo de caso sobre o fracasso escolar na EJA, a partir dos dados de aprovação, evasão, reprovação e transferência

escolar e dos principais contextos educacionais e sociais dos jovens, adultos e idosos brasileiros que integram as salas de aula dessa modalidade de ensino.

A partir do estudo realizado, constatou-se elevados índices de evasão, reprovação e transferência na 1ª etapa e um elevado índice de reprovação na 2ª etapa. Constatou-se ainda, baixos índices de aprovação na 1ª etapa se considerarmos os números da matrícula inicial e final. Com base nos estudos bibliográficos e documentais que apoiaram a realização do presente estudo, podemos concluir que o fracasso escolar desses alunos é agravado pelos problemas de natureza socioeconômica existentes no País.

A sistematização das informações aqui apresentadas nos permitem uma reflexão sobre as políticas públicas que estão sendo aplicadas a população jovem, adulta e idosa que não tiveram acesso às oportunidades educacionais na idade certa e hoje enfrentam problemas para conseguirem um emprego incontingente. Entretanto, este texto não pode ser encarado como um trabalho conclusivo, mas, como uma organização de informações sobre o fracasso escolar na EJA, em uma realidade escolar específica do Maranhão e da capital São Luís, mas que não difere da maioria dos estados brasileiros.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Juventude, juventudes: o que une e o que separa.** Brasília: UNESCO, 2006.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2012.

PAULA, Cláudia Regina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida.** Curitiba: Ibpex, 2011.

PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda Verdiani. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional.** São Paulo, v. 10, n. 2, p. 117-127, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 fev. 2017.

O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA DAS BOLSAS DE GRADUAÇÃO SANDUÍCHE

Luma Barbalho Pontes
Universidade Federal do Pará – Brasil
luma.pontes@ufra.edu.br

RESUMO: O objetivo do estudo é analisar as bolsas de graduação sanduíche concedidas pelo Ciência sem Fronteiras na Universidade Federal Rural da Amazônia, avaliando se o investimento feito pelo governo federal nos alunos beneficiados teve um retorno positivo na produção de ciência, tecnologia e inovação. As ferramentas metodológicas utilizadas foram a pesquisa documental, bibliográfica e levantamento mediante formulário online sobre experiência dos ex-bolsistas, foram coletadas 81 respostas, o que representa 75% das bolsas implementadas nesta modalidade na instituição. Os resultados preliminares obtidos apontam que houve pouco planejamento nos intercâmbios e isso refletiu no não aproveitamento, baixa disseminação e pequena porcentagem de ex-bolsistas que deram continuidade nos estudos acadêmicos.
PALAVRAS-CHAVE: Ciência sem Fronteiras; Política de C,T&I; Bolsas de Graduação Sanduíche.

INTRODUÇÃO

O Ciência sem Fronteiras (CsF), objeto de estudo desde trabalho, foi uma política pública de educação, ciência, tecnologia e inovação. O programa foi criado mediante decreto Nº 7.642 de 2011 assinado pela presidente Dilma Rousseff, teve como principais objetivos impulsionar o processo de internacionalização e o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação no Brasil, o instrumento para alcançar tais objetivos foi a formação de recursos humanos altamente qualificados, por meio do intercâmbio acadêmico e científico com universidades renomadas internacionalmente.

Segundo relatório elaborado pela Comissão de Avaliação de Políticas Públicas da Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática (Relatório nº 21 CCT, de 2015) organizada pelo Senado Federal, o investimento feito no programa foi na ordem de R$ 10,5 bilhões no período de 2012 a 2015 (BRASIL, 2016).

O programa teve 92.880 bolsas implementadas, das quais 79% aproximadamente foram concedidas na modalidade de graduação sanduíche. Nesta modalidade de bolsas 38% foram implementadas no Sudeste, 15% no Sul, contrastando com 2% implementadas na região Norte do país (BRASIL, 2017).

Considerando o montante investido na execução do programa, o número de bolsas concedidas na modalidade de graduação sanduíche, considerando que a autora é secretária executiva da Assessoria Internacional da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), questiona-se: os alunos que tiveram bolsa concedida pelo Ciência sem Fronteiras, de graduação-sanduíche, na UFRA, atingiram o objetivo de fomentar a produção de ciência, tecnologia e inovação nesta Universidade?

O trabalho que é parte integrante da pesquisa de mestrado da autora que tem como objeto as bolsas de graduação sanduíche do CsF na UFRA, e como principal objetivo analisar o perfil dos bolsistas do CsF e a sua experiência, analisando como o programa pode ter contribuído ou não para o incremento da produção de ciência, tecnologia e inovação.

METODOLOGIA

Os procedimentos técnicos escolhidos para a viabilização da pesquisa foram a pesquisa documental para a compreender o surgimento do Programa Ciência sem Fronteiras. Os documentos analisados foram a Lei nº 7.642/2011 que implementou o CsF; o Portal Oficial do Programa, onde ficam estabelecidas as metas do programa, as modalidades das bolsas, valores de auxílios, painel de controle do Programa, dentre outras informações; e o Relatório nº 21 de 2015 da Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática do Senado Federal Brasileiro sobre o Programa Ciência sem Fronteiras.

Também foi feita pesquisa bibliográfica sobre temas que envolvem o objeto, tais como Políticas Públicas para Educação Superior (KATO, 2013); escolha de desenvolvimento econômico do Brasil (PAULANI, 2008); Internacionalização (AZEVEDO e CATANI, 2013).

Além dos procedimentos mencionados, foi elaborado um questionário disponibilizado mediante *Google Forms* para obter respostas dos ex-bolsistas de graduação sanduíche da UFRA sobre a sua experiência no Programa Ciência sem Fronteiras e o seu retorno, a fim de subsidiar a resposta à problemática central da pesquisa. O questionário foi dividido em quatro blocos: dados pessoais; sobre os estudos na UFRA; sobre a experiência como bolsista do CsF; e sobre o retorno da mobilidade. Foram obtidas 81 respostas no período de 26/06/2017 a 15/082017, o que representa 74% do universo de bolsistas de graduação sanduíche na UFRA.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Para compreender o surgimento CsF, faz-se necessário conhecer as relações entre Estado e desenvolvimento econômico no Brasil, destacando as consequências desta relação na Política de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Segundo Paulani (2008) no contexto neoliberal da economia mundial o Brasil assume um perfil de plataforma de valorização financeira, opção que ocasionou um processo de desindustrialização do país. Neste sentido, Kato (2013) aponta que a opção brasileira de desenvolvimento financeiro, em detrimento de um desenvolvimento industrial, vem encolhendo a capacidade brasileira de acumular riquezas e controlar o aumento da miséria social.

Em resposta a essa configuração econômica e social brasileira, o governo Lula implantou uma nova política de Ciência, Tecnologia e Inovação, que teve como objetivo fomentar as áreas produtivas a fim de abrandar as mazelas sociais, e lastrear o desenvolvimento financeiro.

As áreas financiadas são áreas prioritárias, como engenharias, tecnologias, meio ambiente, dentre outras, neste aspecto, o programa Ciência sem Fronteiras se alinha à estratégia do governo para produzir ciência, tecnologia e inovação no Brasil. E portanto, faz-se necessário investigar os efeitos do investimento, no presente trabalho foram avaliadas apenas as bolsas de graduação sanduíche na UFRA.

A Universidade Federal Rural da Amazônia, com sede principal em Belém do Pará, teve um total de 112 bolsas implementadas no Programa CsF, das quais 109 foram de graduação sanduíche e três de pós-graduação. Através do questionário online foram obtidas 81 respostas de ex-bolsistas de graduação sanduíche do programa Ciência sem Fronteiras da UFRA.

O grupo respondente ficou caracterizado conforme segue: 53,8% feminino, 46,3% masculino; faixa etária com 5% de 19 a 22 anos, 75% de 23 a 26 anos, 18,8% de 26 a 30 anos, e 1,2% de 30 anos em diante; relativo à cor ou raça, 50% de declarou parda, 23,8% branca, 15% preta, 8,7% amarela, e 2,5 indígena; de acordo com a faixa de renda 22,8% declararam ter até 02 salários mínimos, 31,6% de 02 a 04 salários mínimos, 40,5% de 04 a 10 salários mínimos, 3,8% de 10 a 20 salários mínimos, 1,3% acima de 20 salários mínimos; 47% estudaram ensino médio integralmente em escola particular, 25% integralmente em escola

pública, 9% mais da metade em escola particular, e 3% mais da metade em escola pública; 20% ingressou na UFRA pelo sistema de cotas.

Os bolsistas são originários majoritariamente dos cursos de graduação em Agronomia (27%), Engenharia Florestal (20%) e Engenharia Ambiental e Energias Renovável (18%), os demais cursos contemplados foram Medicina Veterinária, Sistemas de Informação, Licenciatura em Computação, Zootecnia e Engenharia de Pesca.

Os ex-bolsistas ingressaram na UFRA principalmente nos anos de 2010 e 2011, com 75% dos grupo. Mesmo com a duração regular dos cursos de graduação ser de quatro a cinco anos, em meados de 2017 apenas 43,2% conseguiu concluir a graduação, e ainda, três ex-bolsistas responderam que não tem prazo para concluir, e um respondeu que trancou ou cancelou o curso.

Estes dados apontam para um entendimento de que os ex-bolsistas do CsF vêm encontrando problemas para conseguir se formar dentro do tempo regular, e ainda que os mesmos estão tendo um tempo de dois anos de atraso com relação à turma na qual ingressaram.

Uma das justificativas encontradas para o atraso na conclusão dos cursos dos ex-bolsistas é que apenas 20% dos alunos conseguiram creditar todos componentes curriculares cursados no intercâmbio, e apenas 17,3% conseguiram creditar os estágios realizados no exterior. Isto ocorre a despeito de uma das cláusulas do termo de adesão ao Ciência sem Fronteiras assinado pelo gestor máximo da instituição a qual declara:

> o compromisso de reconhecimento dos créditos obtidos pelos estudantes nas instituições estrangeiras, com pleno aproveitamento dos estudos e do respectivo estágio, entendido tal reconhecimento como sendo parte das exigências e do currículo disciplinar de formação dos seus estudantes nos respectivos cursos no Brasil (BRASIL, 2017).

Da porcentagem que já conseguiu concluir os estudos de graduação, 18 respondentes ingressaram em programa de mestrado e apenas um ingressou em programa de doutorado, ou seja, cerca de 23% seguiram a trajetória acadêmica e demonstram maior probabilidade de trazer retorno de produção de ciência, tecnologia e inovação para o país.

Relativo à trajetória acadêmica, 67,9% respondeu que participava de algum projeto de pesquisa/iniciação científica antes do Ciência sem Fronteiras, enquanto que apenas 44,4% participou de alguma iniciativa desta ordem após o seu retorno à UFRA.

Pertinente os fatores que podem ter contribuído ou não para o maior aproveitamento acadêmico do intercâmbio internacional proporcionado pelo CsF, obteve-se o resultado de que 82,7% dos bolsistas não recebeu suporte da UFRA para fazer um plano de estudos para seu intercâmbio; e 81,5% afirmou não ter recebido acompanhamento da UFRA durante seus estudos no exterior.

Sobre o retorno, apenas 33,3% afirmaram ter participado de alguma ação que visasse a disseminação dos conhecimentos obtidos no exterior; 70,4% mantém redes de contatos acadêmicos ou profissionais no exterior após participação no programa; e 98,8% considera que a participação no CsF contribuiu positivamente para a sua formação acadêmica e profissional, porém 45,7% afirma que a experiência individual no exterior não trouxe contribuições para o desenvolvimento em ciência, tecnologia e inovação na UFRA.

Para compreender a questão do intercâmbio internacional, Azevedo e Catani (2013) destacam que políticas de mobilidade estudantil em países periféricos, devem ser bem planejadas com aos alunos intercambistas, com a formulação de um plano de atividades a serem desenvolvidas, e no regresso garantia de continuação do trabalho iniciado no exterior.

Os autores alertam que caso não haja esse tipo de preparação, a mobilidade internacional ou pode não apresentar conquistas para o país que investiu no programa, ao contrário pode se constituir apenas de uma relação mercantil, na qual o país periférico acaba pagando a conta da compra de serviços educacionais que colaboram para a manutenção da hegemonia dos países centrais.

CONCLUSÕES

O programa Ciência sem Fronteiras se alinha à nova política de Ciência, Tecnologia e Inovação instaurada no Brasil pelo governo Lula. Não obstante esse alinhamento que tem a intenção de proporcionar a produção de valor real para a economia brasileira, com base nas informações obtidas sobre os ex-bolsistas do CsF da UFRA, apresenta-se um indicativo que os alunos egressos do programa estejam tendo dificuldades de progredir na carreira acadêmica

e consequentemente transformar o investimento feito nas suas formações em produção de ciência e tecnologia.

As dificuldades apresentadas baseiam-se sobretudo na falta de planejamento e acompanhamento dos ex-bolsistas, também na falta de ações que visassem difundir para os demais membros da comunidade acadêmica os conhecimentos adquiridos no intercâmbio, igualmente na baixa porcentagem de egressos do programa absorvidos por grupos de pesquisa.

Menos de um terço dos ex-bolsistas seguiu carreira acadêmica até o momento. Quase cem por cento considera que foi positiva a experiência profissionalmente ou academicamente, no entanto esse benefício mostra-se restrito ao âmbito pessoal e pouco tem refletido em melhorias institucionais

Admitimos a limitação dos dados quantitativos apresentados para definir a contribuição do Programa Ciência sem Fronteiras na produção de C,T&I, todavia, consideramos sintomáticos os elementos materiais expostos, não apenas para a comunidade acadêmica da UFRA, mas para revelar as possíveis falhas de um programa nacional que possam contribuir para a avaliação da política em âmbito nacional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M.L.N.; CATANI, A.M. **Educação superior, internacionalização e circulação de ideias**: Ajustando os termos e desfazendo Mitos. In: Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, mai/ago. 2013

BRASIL. **Ciência sem Fronteiras. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI**). Disponível em: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/home. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **Audiência Pública Interativa. Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática (CCT). Programa Ciência sem Fronteiras.** Senado Federal, Brasília.2015. Disponível em: http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3789268&disposition=inline. Acesso em 28 de jan. 2016.

KATO, Fabíola Bouth Grello. **A Nova Política de Financiamento de Pesquisas: Reforma no Estado e no Novo Papel do CNPq**. 2013. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

PAULANI, Leda. **Brasil Delivery**. São Paulo: Boitempo, 2008.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

OS CURRÍCULOS NA PRÁTICA DAS POLITICAS PÚBLICAS NAS INTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Edla Maria Gonçalves de Alencar Trigueiro
UDE- Universidade de La Empresa
Montevideo- Uruguai
edlalencar40@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho vem para refletir, a questão da obrigatoreidade da Libras como disciplina nos cursos de formação superior na cidade de Araguaína mediante o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispoem a Lingua Brasileira de Sinais- Libras como sendo a segunda língua oficial do Brasil, sobre o processo de inclusão social essa disciplina ficou em evidencia de obrigatoreidade apenas para os cursos de formação nos cursos de licenciatura, os cursos de Fonoaudiologia, mas com efetiva participação dos surdos na busca de conhecimento e formação, cursos da area da saúde outros, necessitem de obter esse conhecimento da Libras em seus curriculos para que o sistema de saude do Brasil possa ter uma maior qualidade para esse público.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Libras; Formação.

1- INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem uma preocupação em rever a importancia da Libras, em mostrar que as instituições educacionais não estão preocupadas com as Políticas Públicas locais, não estão moldando os curriculos para que a inclusão seja realmente retidara do papel, deixando assim em risco a saude e educação das pessoas com deficiencia em todos os sentidos. Quando falo dos surdos, quero na verdade mostrar que esse público tão esquecido, tão despresado até mesmo pela família continua sendo deixado de lado. As politicas públicas devem ser revista para de certa forma estarem buscando uma maneira de obrigar o cumprimento das Leis que amparam as deficiencias a grosso modo. Paralelamente as universaidades devem estar voltada a desenvolver esse ensino com a qualidade sempre conectada as realidades de sociedade. Essa sociedade disciplinada gera micro sociedades que estaram sempre atuando em beneficio de todos. As lutas não são contra as universidades, são contra a forma que elas e seus curriculos estão destribuindo a atenção para a inclusão e para a comunidade social e suas clases. Dessa maneira a razão domina a ética e seus valores inclusivos e das politicas públicas de cada região ficam em baixa. Cabe então intervir no sentido transformador o conhecimento e tornar

interessante as instituições de ensino a utilizar a Episteme e as ferramentas pedagógicas para direcionar o ensino da Libras uma disciplina dentro do currículo.

> "Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes (...). Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (lingüísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada. (...)" Oliver Sacks

Mesmo com enormes avanços conquistados pelos surdos nos últimos séculos, é necessário que continuemos atentos para a inclusão social, que determina que inclusão seja para incluir, assim a sociedade precisa adaptar-se aos moldes inclusivos e faça favorecer todos os públicos da sociedade em exercício de sua cidadania, considerando o outro sua verdadeira necessidade.

Na medida em que nos deixamos conhecer e entender as necessidades dos indivíduos e suas deficiências, estaremos atendendo as normas de inclusão, e falar de inclusão hoje mostra que a convivência com as pessoas independentemente de suas deficiências é algo super possível mediante ao papel da escola em disseminar sobre os valores socializados do saber na sociedade.

Pessoas com deficiências hoje se fazem presentes não somente nas escolas, mas em clubes, igrejas de vários seguimentos religiosos, empresas, parques de recreação e esportivos, estádios e etc. utilizando também uma variedade dos dispositivos legais para que seus direitos e uso fruto sejam atendidos mesmo que em algumas das vezes tenham que ser recorrido a justiça para garantir os direitos adquiridos por lei, às vezes por falta de conhecimento de uma maioria ouvinte seja descumprida alguns direitos. Muitos deficientes auditivos ainda sofrem com preconceito muitas vezes dentro da própria casa com seus familiares ou vizinhos devido à barreira linguística, fazendo com que a pessoa surda seja um estrangeiro em seu próprio país e em vezes na sua família que por falta de condições financeiras não pode buscar educação necessária para lidar com a realidade do surdo e acaba deixando esse surdo de lado, fora do convívio social.

2. SURDO E SURDEZ

Diante desse dilema de uma confusa versão para falar sobre deficiência auditiva e de sua característica a surdez é "uma deficiência não visível fisicamente e (que) se limita a atingir uma pequena parte da autonomia do individuo" ou, ainda, como a ausência, dificuldade ou inabilidade para ouvir, sons específicos, de ambientes e os sons da fala humana (FERNANDES, 1989, P.38) Sobre essas definições alguns autores acreditam que somente informações clínica podem afirmar o grau da surdez, e para que o trabalho educacional no sujeito surdo seja de qualidade o educador deve buscar conhecer sobre a cultura e diferença lingüística da comunidade surda (STROBEL & DIAS, 1995, p.7-8). Há escassez de historia cultural de surdos, pela falta de registros que muitas gerações não faziam suas narrativas na modalidade escrita, pouquíssimos registros, porém riquíssimos tornaram publico a existência da língua de sinais já utilizada entre ouvintes e surdos, é muito importante se aprofundar na cultura surda como diz Walter Benjamin (1892-1940): "é fundamental preservar a memória daqueles que não tem lugar nos manuais de historia, salvaguardar os testemunhos e depoimentos".

Estudos mostram que existem diferentes categorias de identidades surdas comprovando assim uma heterogeneidade na construção de grupos ou de comunidades surdas. Segundo SKILLAR, 1998 as identidades surdas tem a seguinte forma: uma identidade surda política que predomina a experiência visual com o uso da língua de sinais; uma identidade surda híbrida que os surdos usam às vezes a língua de sinais e outras vezes oral dependendo do momento; uma identidade surda de transição que é caracterizada pelo momento que o surdo esta passando do mundo dos ouvintes para o convívio com outros surdos; uma identidade surda incompleta é a que o sujeito surdo vive sobre pressão de todas as outras identidades para não se identificar com outros surdos; e uma identidade surda flutuante na qual esses surdos não se aceitam como surdos e buscam levar uma vida como os ouvintes.

> "Como se sabe, a língua além de ser o principal veículo de comunicação, é também o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura e o suporte do conhecimento da realidade que nos circunda. O problema das minorias lingüísticas é, pois, muitas vezes, não apenas a privação da língua materna, mas, sobretudo a privação de sua identidade cultural." Lucinda Brito

3. A INCLUSÃO PELA EXISTÊNCIA DA EXCLUSÃO

Estudos se voltaram para mostrar a historia da luta de diversos sujeitos para descentralizar o poder em que nas políticas publicas a minoria surda e outras áreas das deficiências acabavam sendo prejudicados todos por causa da exclusão de uma política movida por interesses, onde era mais viável fabricar sujeitos anormais, onde a surdez era considerada doença e em muitos casos demência do sujeito que era julgado incapaz de aprender, de ser alfabetizado, ficando assim marginalizado e excluído, esse ato ou ação de incluir só se dava pelo fato de que antes a exclusão dar maior lucro a políticas publicas.

> Permita-se "ouvir" estas mãos, somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem "ouvir" o silêncio da palavra escrita. Ronice Miller de Quadros

Durante anos foram produzidos os excluídos, e aqueles marginalizados do meio social e, coletivo. Nessa forma de pensar o que fez existir a inclusão foi o simples pôr complexo fato de a exclusão ter força de caráter econômico aos organizadores dessas políticas publicas vigente. Essa força veio perdendo seu objetivo quando a sociedade se fez mais humana ao que estava sendo jogado debaixo dos tapetes da sociedade. O Decreto nº 5.626/05 que promoveu a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como a segunda língua oficial do povo surdo no Brasil e com o poder para modificar o currículo escolar para atender o sujeito surdo, tornando esse currículo no quesito especifico para as novas políticas inclusivas nas faculdades e universidades com adequação vigente a legislação que reconhece e oficializa a língua brasileira de sinais a Lei nº 10.436/2002 e seu Decreto nº 5.626/2005 uma disciplina obrigatória para os cursos de Magistério e de licenciatura em geral e no curso de Fonoaudióloga.

> "Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser Terje Basilier

Todo esse trabalho é para buscar entender o porquê a LIBRAS, sendo ela a língua materna do povo surdo, que tem as mesmas necessidades de atendimento educacional, saúde, lazer, esporte, gastronômico, mercado de trabalhos amplos dentro outros, recebe tão pouco

atenção por parte dos responsáveis pela formação de novos profissionais que estarão de forma direta à frente desses publico alvo os surdos.

A Libras como L2 nas Instituições de Ensino Superior de Araguaína vem apenas no cumprimento da Lei nº 10.436/2002 e de seu Decreto nº 5.626/2005 ficando optativa nos cursos da área de saúde e outras áreas de mesma importância para os dois tipos de publico de interesse e que receberam atendimentos pelos profissionais que estão em formação. A que ponto a falta do conhecimento da Libras atrapalha sendo uma disciplina de opção nos cursos de formação superior da área da saúde como odontologia, enfermagem, farmácia, educação física, medicina e outros que direta ou indiretamente estarão recebendo o publico surdo. Os demais cursos que em caráter obrigatórios recebem a Libras nas instituições de ensino superior de Araguaína como a pedagogia está recebendo conteúdos voltados à área especificam do curso ou apenas a Libras para iniciantes. Esse cuidado sobre o conteúdo ser voltado para as verdadeiras necessidades do curso facilitará a compreensão e a importância dos atendimentos com o publico alvo.

4. UM MODELO DE ENSINO SEGUNDO SAVIANE E A REALIDADE DA MINORIA SURDA AOS ATENDIMENTOS.

Dentro dos padrões de uma pedagogia histórica - critica criada por Saviane, supõem que em um modelo de sociedade capitalista, a educação não seja necessariamente o mesmo modelo e possa estar adequada aos interesses da maioria aos interesses do grande contingente da sociedade brasileira que a classe dominante explora por séculos, segundo ainda o autor Saviani, a sociedade de forma consciente determina as prioridades de forma critica para estar atendendo a minoria em todos os efeitos dentro da educação que sempre sofreu com essas interferências, prejudicando assim a toda educação e desenvolvimento educacional de ouvintes e os surdos temos como exemplo o Congresso de Milão em 1880, que proibiu por um século inteiro o uso da língua de sinais em todo mundo, acontecido esse que marcou com perdas irreparáveis a historia dos surdos em todo mundo no âmbito de sua identidade e cultura surda. Para que esse modelo de pedagogia histórica - critica descrito por Saviane seja implantado em todas as áreas de interesse de educação essa seja reconhecida e determinada pela sociedade para uma transmissão de conhecimento na mesma condição social independente das classes e credos, muito menos das especialidades do sujeito a ser atendido. Esses grupos em vulnerabilidades dentro do Brasil sofrem ainda hoje por falta desses atendimentos sociais que é oferecido a maioria ouvinte, principalmente a área de saúde que

por falta de comunicação entre os especialistas teve casos de morte com surdos não só pela falta da comunicação, mas a precariedade de cuidados com eles, que às vezes são tratados como animais são desrespeitados por sua condição por não ter um profissional para o atendimento com excelência a esse publico. Ainda não temos uma solução para o assunto proposto aqui, mas inclusão precisa urgentemente ser implantadas na educação superior para os ouvintes que estarem nessas realidades gritantes. Os surdos só precisam de um olhar mais humano para que os profissionais ou os responsáveis pelos currículos das universidades possam estar refazendo seus currículos através de uma ação incisiva para que assim os surdos possam ser usuários plenos dos serviços de saúde em todos os níveis e em outras áreas esquecidas pela sociedade ouvinte a qual o surdo deveria estar incluído.

5. POLITICAS INCLUSIVAS E A REALIDADE

Para Duschatzky & Skliar (2000) a fabricação de uma imagem do outro funcionava para “classificar as pessoas que não são como nós” e “enquadrá-las em aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos que os enquadram em nossa razão de ser, na nossa cultura e identidade.”. Para estar verdadeiramente colocada em praticas essa educação inclusiva se faz necessários estudos, analises e discussões locais a realidade de Araguaína para que as problemáticas sobre o que realmente incomoda esse público desassistido venham encontrar solução nas ações inclusivas sugeridas anteriormente. Não temos como negar que existe uma exigência enorme para se fazer programar essa educação inclusiva dentro das universidades e faculdades em geral, mas não bastara somente a boa vontade de uma minoria em fazer acontecer. Essa inclusão exige rupturas, investimentos e formulações necessárias para que tudo funcione, mas se faz necessária com base ao numero de surdos em Araguaína que já ultrapassa 1152 deficientes auditivos entre crianças, adultos e idosos com quadro de leve, modera, severa e profunda perca de audição com maioria de CID n° H 91.3 e H 90.3, variando entre bilateral, unilateral, reversível e irreversível, que buscam atendimentos médicos em diferentes demandas na cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, fica claro ver que as questões das políticas públicas de inclusão de determinada forma estão escritas para atender uma minoria, porem essa mesma minoria esta desassistida por muitos anos, a falta de comunicação entre os órgãos responsáveis pelo papel informativo da realidade da educação que esta voltada à minoria

surda, e a forma de elaboração de seus currículos em que cada lugar terá suas reais necessidades, não saíram ainda dos papeis. A educação ainda não tem profissionais para atender as reais necessidades desse público alvo e muito menos da área da especial em modo geral. Professor sem tempo para capacitações, devido ao excesso de trabalho para garantir suas sobrevivências com a família, falta de espaço físico, falta de acolhimento aos surdos que querem estudar e não conseguem por falta de interpretes, falta do comprometimento das universidades e faculdades para refazer seus currículos incluindo a Libras como disciplina para estar de maneira inclusiva realizando os direitos dos surdos em ser atendidos em hospitais, bancos, clínicas, lojas, shopping, farmácias, médicos em geral, seminários, academias e etc... Isso é resultado de uma exclusão da política publica regente nas universidades que não tem consciência crítica. A educação e política são faces opostas de uma moeda corrente dentro de um país gigantesco, onde a educação é uma pratica idealista e a política uma realista que podem coexistir de maneira pacifica respeitar mais as diferenças e dar oportunidades a todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CAPOVILLA, F.C; RAPHAEL, W.D. Dicionário Língua de Sinais Brasileiros. São Paulo. SP. Edusp. 2001

DE LACERDA, Cristina BF. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 68 citation_lastpage= 80, 1998.

DE QUADROS, Ronice Muller. Alfabetização e o sentido da língua de sinais. **TEXTURA-ULBRA**, v. 2, n. 3, 2013.

DE QUADROS, Ronice Müller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. SEESP, 2004.

DE SOUZA, Marcos Torres; PORROZZI, Renato. Ensino de libras para os profissionais de saúde: uma necessidade premente. **Revista Práxis**, v. 1, n. 2, 2017.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, v. 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5). 94 p.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

PLANOS DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE AS METAS E ESTRATÉGIAS DA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Melcka Yulle Conceição Ramos
Universidade Federal do Maranhão – Brasil
melcka_ramos@hotmail.com

Efraim Lopes Soares
Assembleia Legislativa do Maranhão – Brasil
efraimsoares16@hotmail.com

Maria José Pires Barros Cardozo
Universidade Federal do Maranhão – Brasil
Maria.cardozo@ufma.br

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar as metas e estratégias propostas aos professores pelo Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão o Plano Municipal de Educação de São Luís-MA. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e análise documental, serão apresentados alguns elementos sobre a formação e valorização dos professores, na busca de evidenciar as convergências e divergências dos planos de educação em análise ao definir suas metas e estratégias para essa categoria. Podemos inferir que para as metas serem concretizadas é necessário o esforço colaborativo entre os entes federativos, com a definição da responsabilidade de cada um, considerando as especificidades de seus respectivos sistemas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Planos de Educação; Formação Docente; Valorização Profissional.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as metas e estratégias propostas pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014) – PNE, Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (Lei nº 10.099 de 11 de junho de 2014) – PEE/MA e do Plano Municipal de Educação de São Luís-MA (Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015) – PME/SL no âmbito da formação e valorização dos professores.

Na tentativa de alcançar o objetivo proposto foi necessário a realização de pesquisa bibliográfica e documental (VERGARA, 2006). Para analisarmos a temática proposta, utilizamos os estudos de Freitas (2014), Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) que tratam da formação e valorização dos professores, bem como outros assuntos que permeiam a sua

discussão, além disso, analisamos os três planos de educação que estabelecem metas e estratégias para todas as etapas e modalidades da educação de cada ente federativo.

A análise foi realizada a partir do estabelecimento de dois eixos, o primeiro aborda a formação dos professores, inicial e continuada, visando verificar como os entes federados estão se articulando para definir a responsabilidade de cada um na formação de seus professores da Educação Básica e Superior.

O segundo trata da valorização, destacando a equiparação do rendimento médio dos professores ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, o Piso Salarial e a elaboração e implantação de planos de carreira, tendo em vista que a valorização reflete na melhoria da educação, uma vez que os professores reconhecidos e motivados poderão contribuir para a elevação dos índices educacionais, desenvolvimento social e econômico tanto no país, quanto nos estados e munícipios que adotam essa postura.

Nesse contexto, pretendeu-se, evidenciar as convergências e divergências dos planos de educação ao definir suas metas e estratégias sobre aspectos pertinentes aos professores, na busca de compreender as dificuldades e possiblidades postas.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A formação dos professores é imprescindível para que a prática pedagógica ocorra de modo qualificado em todas as etapas e modalidades de ensino, na escola ou mesmos nos sistemas de ensino. No entanto, o acesso a essa formação constitui-se numa luta histórica dos setores organizados ao campo educacional, principalmente por aqueles que almejam uma educação de qualidade.

A existência de professores que atuam em sala de aula sem formação específica, demonstra que políticas de formação docente no ensino superior, especificamente as licenciaturas, precisam ser elaboradas para efetivar estratégias que busquem garantir a formação específica, por meio dos cursos de licenciatura na área de conhecimento que os professores atuam. “[...] uma vez que não há qualquer similaridade entre a condição de professores formados em nível superior, mas que atuam em áreas diferentes de sua formação [...]”. (FREITAS, 2014, p. 434)

Ao analisar as metas 15, 16 e 14 do PNE, PEE/MA e PME/SL, respectivamente, percebemos que os três documentos trazem descritos a necessidade da existência do regime de colaboração para o alcance da formação específica dos professores na área em que atuam. A diferença é que o PNE e o PEE/MA estabelecem o prazo de um ano de vigência dos mesmos e o PME/SL amplia o seu prazo para cinco anos de vigência do mesmo, neste ente federado os professores são da Educação Infantil e Fundamental.

As estratégias para alcançar tais metas se aproximam nos três planos de educação, como a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura e estímulo a renovação pedagógica, a busca por fomentar formação específica de nível superior aos docentes que possui formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados em área diversa da atuação docente em efetivo exercício, a regime de colaboração para implementação de programas específicos para a formação de professores do campo, comunidade quilombolas e povos indígenas.

A efetivação de práticas de ensino e estágios nos cursos de formação de nível superior das licenciaturas. Ampliação do programa de iniciação à docência a estudantes matriculados em curso de licenciatura, além de incentivar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

No que diz respeito a formação continuada, esta vincula-se ao aperfeiçoamento contínuo dos professores da educação básica relativos aos conhecimentos de sua área de atuação e dos avanços do campo educacional a partir das mudanças científico-tecnológicas. Essa formação para Freitas (2014, p. 429) "é responsabilidade do Estado, dos indivíduos e da sociedade e vincula-se ao desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, sendo articulada organicamente ao desenvolvimento da educação básica".

Sobre as metas 16, 17 e 15, do PNE, PEE/MA e PME/SL, respectivamente, referentes a formação em nível de pós-graduação, infere-se que elas se diferem apenas no percentual estabelecido para formação dos seus respectivos professores em nível de pós-graduação. Ressaltam que esta formação deverá estar de acordo com a sua realidade, por isso consideram as necessidades, demandas e contextualizações de seus sistemas de ensino.

As estratégias definidas pelos planos estão em consonância entre si por enfatizarem a necessidade de instituir em cada ente federativo uma política de formação continuada de formação de professores e demais profissionais da educação, identificar demandas por

formação continuada em seu sistema de ensino, ofertar curso de pós-graduação – lato sensu e stricto sensu- nas instituições públicas de ensino superior.

Na tentativa de melhorar a formação de professores, os três planos de educação traçam como estratégia a implementação do Plano Nacional do Livro e leitura existente na escola. O PNE destaca a instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público, neste caso específico o PME/SL também se preocupa com esse aspecto, e na estratégia 15.13 propõe facilitar aos professores o acesso à cultura e lazer a partir da efetivação do direito à meia entrada, mediante o documento comprovatório.

VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Apesar do esforço dos entes federativos ao implementar programas e ações voltados à melhoria da qualidade da educação, obtendo avanços no acesso, permanência e melhoria da aprendizagem dos alunos, ainda existe um longo caminho a percorrer quanto a valorização dos professores na educação brasileira.

Um dos aspectos que representam a valorização dos professores é a sua remuneração média. Infelizmente ainda persiste a diferença entre o salário médio dos profissionais do magistério com a escolaridade de nível médio comparado com o de outros profissionais com escolaridade semelhante. Além de existir também diferença entre os profissionais do magistério com escolaridade superior ou mais e os demais profissionais com a mesma escolaridade (BRASIL, 2014).

O contexto de desprestígio social, salários não condizentes a profissão, péssimas condições de trabalho, são aspectos que influenciam na visão que os indivíduos possuem sobre a licenciatura, logo não são atrativas para os jovens.

A partir dos desafios que permeiam a valorização dos professores, analisando as metas 17, 18 e 17, do PNE, PEE/MA e PME/SL, respectivamente, que visam a equiparação do rendimento médio com os demais profissionais com escolaridade equivalente, percebe-se a preocupação em adequar o salário recebido dos professores, com vistas a valorizar a docência, tornando-a atraente e reconhecida por seu papel no desenvolvimento social e econômico da sociedade.

As estratégias dos três planos para cumprir com tais metas giram em torno do cumprimento de seus respectivos Estatuto do Magistério, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento da sua rede de ensino, de assegurar de recursos financeiros para políticas de valorização dos profissionais do magistério, especialmente do piso salarial profissional, ampliação da jornada de trabalho aos professores em 40 horas na mesma escola.

Ainda na perspectiva da valorização dos profissionais do magistério, os planos de educação propuseram metas para efetivar os planos de carreira para os professores dos seus sistemas de ensino, tomando como referência o Piso Salarial Nacional Profissional.

Os sistemas de ensino devem assegurar a participação dos professores no processo de elaboração da lei do plano de carreira, a fim de garantir a profissionalização dessa categoria, visando o compromisso com a educação no País (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2007)

É importante tornar a carreira docente atrativa, principalmente porque esta profissão está relacionada ao desafio de universalizar o acesso e garantir a permanência, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, ao objetivar a qualidade nas etapas e modalidades da educação básica e superior.

O PNE, PEE/MA e PME/SL destacam metas sobre concretização dos planos de carreira, nas metas 18, 19 e 18, respectivamente. Os três planos dispõem nestas metas a necessidade de elaborar e concretizar os planos de carreira, de modo a viabilizá-lo de acordo com o Piso Salarial Nacional Profissional. Os prazos do PNE e do PEE/MA se diferem no tempo destinado para a concretização dos planos de carreira, o primeiro em dois anos e o último para cinco anos.

As estratégias assumidas para concretizar tais metas nos planos de educação convergem ao buscar estruturar suas redes públicas de ensino, para garantir aos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares não qual possui vínculo. Prever nos planos de carreiras incentivos para a qualificação profissional, instituir programa de formação e acompanhamento dos profissionais iniciantes, e garantir aos profissionais do magistério, acesso gratuito aos instrumentos tecnológicos.

CONCLUSÃO

A análise sobre as metas e estratégias sobre a formação e valorização dos professores nos planos de educação nos permite concluir que para que as mesmas sejam concretizadas é necessário o esforço colaborativo entre os entes federativos, com a definição da responsabilidade de cada um, considerando as especificidades de seus respectivos sistemas de ensino.

Evidenciou-se nas metas que tanto a formação e valorização desta categoria são reflexos de um contexto histórico que desconsiderou a importância desses dois aspectos para a obtenção de educação de qualidade. E que para mudar este panorama os entes federativos precisam desenvolver ações que permitam melhorias no âmbito da educação.

Nesse sentido, as metas e estratégias se inserem na perspectiva de avanços para educação brasileira. Efetivar o que está previsto nos planos de educação é tarefa relevante para o alcance da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** – PNE. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10.02.2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores. Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n.15, p. 427-446, jul./dez.2014.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARANHÃO.Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 10.099, de 11 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 10.02.2017.

SÃO LUÍS.Secretaria Municipal de Educação**.Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015.** Aprova Plano Municipal de Educação de São Luís. Disponível em: http://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf. Acesso em: 10.02.2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO SUPERIOR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA ATUAÇÃO POLÍTICO-SINDICAL DOS DOCENTES DA UFPA

Joselene F. Mota
PPGED-UFPA/Brasil
joselenefmota@gmail.com

RESUMO: O **objetivo** do estudo é analisar as repercussões da política educacional do ensino superior brasileiro na atuação político - sindical dos docentes da UFPA. A **questão-problema** é quaisos impactos da política educacional do ensino superior para a atuação político-sindical dos docentes da UFPA? A **metodologia** é baseada no referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético, a coleta de dados está se dando pela pesquisa de campo, com aplicação de questionário e entrevistas aos docentes da UFPA, admitidos no período de 2007 a 2016. O **resultado parcial** é a politica educacional para formação humana consolida seus preceitos para lógica do conformismo e consenso, pois o percentual de participação de docentes no estudo é mínimo, e esse mínimo apresenta um maioria de que não possui atuação efetiva nas ações político-sindicais na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Universidade Pública; Movimento Docente.

1.INTRODUÇÃO

O pressuposto do estudo partiu da afirmação de queas estratégias do novo padrão de acumulação do capital, cujo objetivo é a intensificação da força de trabalho produtivo, se materializa na política educacional brasileira, sobretudo no Ensino Superior, e estas refletem de forma determinante na função política e social dos docentes levando-os a uma postura que muito se aproxima aos princípios do projeto neoliberal para educação, tais como o individualismo, a competitividade, a polivalência e flexibilidade na formação universitária para que se adequem às demandas do mercado.

Nesse contexto, o Estado de forma determinante assume o papel mediador para consolidação desse ideário neoliberal por meio da institucionalização de políticas educacionais que degradam, desvalorizam e intensificam o trabalho docente, impondo limites para a atuação político-sindical dos docentes, sobretudo do ensino superior.

Para Martins (2009),

> é a partir da compreensão do papel do Estado como uma estrutura de comando político abrangente do sistema do capital é possível inferir que as políticas públicas referentes à educação superior brasileira estão associadas às necessidades de reprodução ampliada do sistema metabólico do capital (p.54)

Temos acordo com Meszáros (2002) quando afirma que o princípio mediador ou estruturador do Estado moderno é vital para garantir e proteger as condições gerais da extração de mais-valia do trabalho excedente. Por isso se justifica a necessidade do sistema capitalista conceber o Estado como a parte integrante da base material do sistema sociometabólico, incidindo na sua forma de funcionamento no sentido permanente e em sintonia com seu ideário vigente, isso não significa dizer que há harmonia no seio dessa relação posto que o sistema abriga muitas contradições, e nessas contradições é possível encontrar possibilidades de rupturas e reconstruções. Um exemplo é a forma de como os trabalhadores reagem e se organizam frente às investidas do Estado burguês, pelo combate e resistência ou consenso e conformismo.

Alguns dados da realidade indicam as investidas do Estado tem sido intensas e profundas causando uma das maiores crises políticas e econômicas do século passado, principalmente para os trabalhadores que vivem do trabalho. Tais investidas se deram também no campo das organizações dos trabalhadores quando o Estado tentou cooptar os movimentos sindicais ao chamado "sindicalismo orgânico" ou "fisiológico" com intento de naturalizar o comportamento de conformismo e consenso frente aos desmontes de tudo que é público em detrimento do privado.

> Nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (ANTUNES, 2007, p.23)

Isso significa dizer que, as tendências de ordem capitalista é "educar" para o conformismo político para o novo tipo de trabalhador que se adeque à nova sociabilidade burguesa, acarretando consequências no universo da subjetividade do trabalhador, inclusive o trabalhador da educação do ensino superior, ou seja, da sua consciência de ser social que trabalha e na forma como se comporta e atua politicamente no meio que vive, como revelam os estudos de: Bauer (2013), Navarro (2001), Antunes (2004, 2007, 2009), Alves (2014), Frigotto (2010), Martins (2009).

As investidas do Estado tanto dos países centrais como nos países periféricos é internalizar pela "educação" a competitividade na dimensão da vida humana, ou seja, o trabalhador precisa apreender/incorporar que para garantir sua sobrevivência ele deve ser

melhor que o outro. Nesse contexto, os efeitos que desestruturaram e engendraram a peculiaridade do trabalho para acumulação flexível, só acarretou em perdas para o trabalhador dos dias atuais, como afirma Chaves (2006):

> Além do desemprego estrutural e dos efeitos desestruturadores que provocam, em especial nos países periféricos, deve-se destacar: (1) a introdução de novas tecnologias e, em muitos setores, a decorrente desvalorização geral da força de trabalho, incluindo o aumento do controle do processo de trabalho; (2) o surgimento de novas formas de organização do trabalho, com contratos mais flexíveis, destacando-se o uso do tempo de trabalho parcial, temporário ou subcontratado, e (3) o ataque ao salário real e ao poder dos sindicatos organizados, o que, somado à eliminação de muitos direitos sociais e trabalhistas anteriormente conquistados pela sociedade, tem levado à crescente precarização do trabalho e da vida. (CHAVES et al, 2006, p. 40)

No que se refere ao item três o efeitos nos países como Grécia, Espanha, Itália e Portugal, do continente Europeu, levou esses países a uma profunda recessão que pôs em questão a credibilidade das associações, sindicatos e partidos políticos que pautavam a defesa dos direitos sociais aos trabalhadores. Essa investida de enfraquecimento se deu em meados da década de 1980, por Margareth Thatcher que durante a crise do crescimento da economia inglesa, foi implantada reformas que desmantelaram o poder dos sindicatos, vinculados ao trabalhismo inglês..

O presente estudo, que se encontra em andamento, se propõe analisar os impactos da política educacional brasileira para atuação político-sindical dos docentes do ensino superior da UFPA, admitidos no período de 2007-2016, período em que se deu a consolidação da reforma universitária, fruto das investidas da política de ajustes ao ideário neoliberal que atingiu todos os países do mundo

2.METODOLOGIA

O desvelar do objeto de estudo está se dando pelo movimentar do pensamento, que significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista, é por meio de abstrações, elaborações do pensamento, reflexões, teoria), para se chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto, pensado através da "crítica, interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos" (KOSIK *apud* FRIGOTTO, 2008, p. 80).

O pressuposto do estudo parte da afirmação de queas estratégias do novo padrão de acumulação do capital, cujo objetivo é a intensificação da força de trabalho produtivo, se materializa na política educacional brasileira, sobretudo no Ensino Superior, e estas refletem de forma muito significativa na função política e social do docente na atuação sindical, levando os docentes a "pactuarem" do processo de consenso e conformação do que está posto para a universidade pública do século XXI.

Nesse sentido, para analisar tal hipótese julgamos necessário romper com a lógica da aparência do fenômeno a fim de desvendar sua essência por meio de um método cientifico que nos coloca como sujeito do processo, ou seja, primeiramente da concepção de sujeito de homem, que devemos ser, o homem torna-se homem a partir das relações objetivas colocadas na vida para garantir a existência, que se complexificam e permitem a superação dos limites, seja eles morfológicos, biológicos, geográficos, culturais ou ideológicos, estruturando a vida humana. "É pela atividade humana, para garantir a existência que o homem desenvolve a técnica , a cultura, a ciência e a tecnologia" (MARX e ENGELS, 2007, p.77).

E assim, o estudo está organizado a partir da análise da materialização da atuação político-sindical dos docentes da universidade pública dos dias atuais, que requer a busca da compreensão da função social que as entidades de ensino superior vem assumindo mediante as metamorfoses do sistema capitalista, desde sua implantação, ainda no início do século passado, para que possamos analisar os processo mediadores que vem delimitando a atual função da universidade pública do século XXI. Outra análise que julgamos necessária para ampliar o conhecimento do caráter, estrutura e organização do movimento sindical docente dos dias atuais, foi recorrer ao contexto histórico do movimento operário brasileiro e suas influências para a criação do movimento docente, sobretudo do movimente docente do ensino superior que tem sua gênese centrada na defesa de um movimento classista cujo horizonte é o projeto histórico socialista e a ação política pra permear as lutas no âmbito das ações sindicais.

Dos **procedimentos** pontuamos: a) ***Locus* da Pesquisa**: UFPA- Campus Belém; b) **Fontes da Pesquisa - os documentos**- de fontes primárias e secundárias (relatórios ADUFPA, ANDES-SN, Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA, teses, obras que tratam da política educacional do ensino superior, movimento docente, universidade pública, etc). c) **Fonte de pesquisa os sujeitos –** docentes da UFPA que ingressaram entre 2007 a

2016 do Campus Guamá- Belém. Nesse caso, chegamos ao universo de 814 docentes, que receberam questionário estruturado com 28 questões que deverão indicar o perfil acadêmico e atuação político-sindical dos mesmos. Para em seguida, fazermos a entrevista que abordará perguntas semiestruturadas com os seguintes eixos*:* 1) Trabalho Docente/Atuação Político-sindical e 2) Sindicalismo no Ensino Superior.

3. DISCUSSÃO

O esforço em analisar o significado das mudanças que foram impostas nas contrarreformas no Ensino Superior, bem como na forma como os docentes reagem diante das medidas impostas na carreira docente, valorização do magistério e no processo de mercantilização da universidade pública e gratuita pelas ações políticas-sindicais dos docentes teve como ponto de partida a aplicação de questionário que além de diagnosticar o perfil pessoal e acadêmico dos docentes, o questionário se propõe a traçar um perfil da sua atuação político-sindical. Pra esse momento, o texto se restringirá a análise do retorno de 36 docentes do total de 814 docentes.

Sobre o perfil acadêmico dos docentes da UFPA, o quadro parcial se apresenta uma maioria de docentes de gênero feminino, com média de idade 31 a 45 anos, que reconhece como brancos, com doutorado e com regime de trabalho de dedicação exclusiva. Essas docentes atuam no ensino da graduação, a maioria está vinculada a pesquisa com financiamento público, sobre a extensão é possível detectar que o mesmo, não é uma atividade prioritária das docentes.

Sobre sua atuação político-sindical, a maioria não está filiada ao sindicato, e os motivos indicados são: a) não concordância com os princípios e concepção de sindicato desenvolvido na ADUFPA, b) o sindicato não atende as expectativas de pauta da categoria docente e por fim c) por não conhecerem o sindicato e nem terem sido abordadas para tratar da importância do mesmo. A respeito da participação nas três ultimas greves, as docentes ficaram quase equiparadas entre as opções: a) participação em todas as greves (2012, 2015 e 2016) e b) a não participação em nenhuma greve do período indicado. Sobre a importância das pautas das três ultimas greves as docentes consideram todas as pautas que levaram a deflagração das greves importantes.

4.CONCLUSÕES

O processo de intensificação do regime de trabalho, decorrente dos ajustes do modo de produção para uma nova sociabilidade, reguladas pela política educacional vem impactando a subjetividade do docente levando- o à uma postura de neutralização e falta de mobilização coletiva para o enfrentamento das contrarreformas vigentes na universidade pública. Isso se caracteriza como aprofundamento do individualismo e da competitividade, fato que atinge, não somente os trabalhadores precários, mas como vemos, ainda que de forma preliminar, nesse estudo que em meio a conjuntura de retirada de direitos históricos no serviço publico e a ameaça constante de privatização da educação pública, a postura dos docentes vem se caracterizando como uma postura de conformismo e consenso aos ajustes da nova sociabilidade do capital.

5.REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil:** Collor, FCH e Lula. Campinas: Autores Associadas, 2007.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. Metodologia da pesquisa educacional.São Paulo: Cortez, 1998.

MESZAROS.I. **A crise estrutural do capital**.- São Paulo: Boitempo,

CHAVES, V. L.J.; MAUÉS, O; MANCEBO, D. Crise e reforma do Estado e da Universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista.** Curitiba, nº 28, dez, 2006. http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28 acesso 19/9/16.
2009.

MARTINS, L.S. A identidade Política dos professores das universidades públicas federais e as transformações no mundo do trabalho. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Educação, 2009.

MARX, K. ENGELS,F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

POLÍTICA NACIONAL DESTINADA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O PARADOXO EXCLUSÃO SOCIAL E A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Maria Edilene da Silva Ribeiro[79]
Mírian Rosa Pereira[80]

RESUMO: O estudo apresenta uma discussão sobre a política de acesso à educação destinada às pessoas com deficiência a partir do debate que envolve a exclusão e a luta por garantia de direitos. O objeto de estudo é o Plano Viver sem Limite, sancionado pelo Decreto Nº 7.612/2011, com análise qualitativa pelo meio do cruzamento de dados da proposta inicial e os dados registrados no observatório, especialmente referente ao nível nacional e o estado do Pará. Foi possível a elaboração de um panorama analítico dos resultados alcançados e dos limites da implementação desta política pública.

PALAVRAS-CHAVE: Política Pública; Educação Especial; Pessoa com Deficiência.

INTRODUÇÃO

Apesar do crescente número de estudos sobre políticas públicas no Brasil ainda prevalecem distintas discussões sobre a temática. Portanto, faz-se necessário a permanência de debate sobre os contrapontos e limites que envolvem o cenário da educação especial e inclusão educacional. Neste sentido, o Brasil tem avançado em relação à legislação relativa aos direitos da pessoa com deficiência, em que o ordenamento jurídico, busca a garantia de direitos fundamentais e da dignidade humana. No entanto, foi materializado devido à luta dos movimentos sociais e das articulações dos documentos internacionais que envolvem o Estado.

Neste estudo, a ênfase é o Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que lança o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, sob o título Plano Viver sem Limite, pelo Governo Federal através da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da Secretaria de Direitos Humanos, que tem como objetivo implementar iniciativas de ações de políticas públicas voltados às pessoas com deficiência.

O Plano Viver sem Limite teve início no ano de 2012, sendo compreendido como primeiro documento a nível federal que envolve atuação intersetorial e transversal, sobretudo, com perspectiva de adesão dos Estados, do Distrito Federal e os municípios, como também, incentiva à criação e re-elaboração de políticas públicas articuladas somente nas áreas da educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade à promoção dos direitos das

[79] Profa. Dra. Maria Edilene da Silva Ribeiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará. E-mail: mariaedileneribeiro@yahoo.com.br
[80]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará. E-mail: mirian-pereira@hotmail.com

pessoas com deficiência nas esferas estaduais e municipais. O estudo abordará exclusivamente a área da educação que foi constituída no Plano Viver sem Limite.

As leis, os decretos, os pareceres e as notas técnicas que subsidiam o campo educacional à inserção dos alunos com deficiência nas escolas de ensino comum esboçam uma política forjada em contradições do modelo econômico e de manifestação de resistência pelos defensores da educação que luta por condição de emancipação.

Como enfrentamento da realidade econômica, social e à concretização de políticas públicas está o movimento de luta, até mesmo resistência, contra a desigualdade social que desencadeia os processos de exclusão, segregação e tentativa de naturalização das negações forjadas em impossibilidades humanas e que descaracterizam os sujeitos. A lógica que envolve o contexto das pessoas com deficiência está voltada para o impedimento do corpo, e não das forças de opressão e barreiras sociais. De tal modo, torna-se necessário a educação especial à execução de políticas públicas de Estado que direcione ações que sustentem os programas e planos no âmbito da educação, ou seja, o desafio é ampliar a lutar para além dos direitos imediatos e de concessão impessoal. Mas, transcender a estratégias de inclusão contraditória em curso.

> Aqui a tarefa é criar capacidade política para ter controle do fundo público e sua aplicação para garantir os múltiplos direitos e necessidades humanas e não as exigências do capital. Esta possibilidade está condicionada, sem dúvida, à organização, cada vez mais ampla, da classe trabalhadora em seus diferentes organismos coletivos e nos movimentos sociais [...] A antinomia inclusão-exclusão, por isso, somente pode ser tomada como sintoma de relações sociais, estrutural e organicamente, geradoras da desigualdade. Relações que precisam ser rompidas e superadas. Esta travessia implica teoria densa e ação política organizada, vale dizer, práxis revolucionária (FRIGOTTO, 2010, p. 438-439).

Assim sendo, a política de educação especial no Brasil é permeada por diferentes conceitos e mudanças estruturais que envolvem uma perspectiva nacional. No entanto, precisa ganhar contorno nas medidas adotadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

2. METODOLOGIA

O estudo apresenta uma análise documental do eixo I, de acesso à educação, do Plano Viver sem Limite, instituído como Plano Nacional dos Direitos da Pessoa Deficiência, como uma política pública de inclusão educacional em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Para o eixo da educação é previsto recursos financeiros

da união no total de R$ 1.840.865.303 aproximadamente quase 25% do total geral do Plano, que para todas as ações corresponde ao total deR$ 7.608.253.018.

A coleta de dados ocorreu no dia dez (10) de julho de 2017, com obtenção de informações disponibilizadas no endereço eletrônico (http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio) do observatório do Plano. Para análise foi necessário cruzamento de dados sobre as metas iniciais com os dados de acompanhamento geral e de monitoramento das ações do estado do Pará.

3. DISCUSSÃO DOS DADOS

O Decreto nº 7.612, no art. 3º, estabeleceu as seguintes diretrizes do Plano Viver sem Limite para educação:

> I - garantia de um sistema educacional inclusivo;
> II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;
> III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional (BRASIL, 2011, p. 1).

Para execução do Plano Viver sem Limite foi necessário a celebração de "convênios, acordos de cooperação, ajustes ou instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com consórcios públicos ou com entidades privadas" (BRASIL, 2011, p. 1). Este é um aspecto de fragilidade para implementação desta política pública devido à forma de aceitação, pois fica a critério dos entes federados a adesão e de maneira facultada. Como resultado, é possível nos dados do estado do Pará, que do total de 144 municípios, somente 04 fizeram adesão ao Plano, que são: Baião, Castanhal, Mãe do Rio e Santa Isabel do Pará (BRASIL, 2017).

Para implantação de Sala de Recursos Multifuncionais para o atendimento especializado complementar e suplementar, conforme o Decreto Nº 7.611/2011, inicialmente a pretensão de 15.000, com disponibilização de equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos. Mas, alcançou o total de 17. 500. No estado do Pará foram implantadas o total de 1.468 Salas de Recursos Multifuncionais. O critério para seleção das escolas para o recebimento das salas foi estabelecido pelo Ministério da Educação, mediante o quantitativo de alunos com deficiência com matrícula e registrado no Censo Escolar, seja oriundos do espaço urbano ou campo.

A união é responsável pela aquisição e destinação dos equipamentos e demais itens que compõem as Salas de Recursos Multifuncionais, os recursos alocados para compra foram

por meio de licitações pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Já, para manutenção e o funcionamento depende da responsabilidade do município através da Secretaria de Educação.

> Art. 3º - Para aderir ao Programa as Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, doravante denominadas de DONATÁRIAS, deverão aceitar a doação com encargos dos bens a serem enviados às escolas selecionadas e contempladas pelo Programa e concordar, integralmente, com as suas diretrizes [...]
> Art. 6º - Fica obrigada a DONATÁRIA a:
> I - subordinar-se às diretrizes do Programa;
> II - responsabilizar-se pela preservação do espaço físico para a instalação dos bens doados;
> III - disponibilizar professor para atuar na organização e oferta do atendimento educacional especializado - AEE;
> IV - responsabilizar-se pela manutenção dos equipamentos doados (BRASIL, 2017).

Mais um aspecto limitante desta política pública, por não existir iniciativa da união e recursos financeiros para subsidiar a continuidade do espaço. Neste sentido, o Plano se isenta da continuidade da implementação da política e invoca o ente federal arcar com responsabilidade das despesas.

A alternativa de cobrança e compromisso de controle social é da sociedade civil organizada, seja os conselhos de luta de direitos, movimentos sociais ou pessoa em defesa da educação. Seguindo esta perspectiva, no estado do Pará, do total de 144 municípios, houve a criação somente de sete Conselhos Municipais de Luta dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em Augusto Correa, Barcarena, Bragança, Canãa dos Carajás, Castanhal, Marabá e Paragominas. No observatório do Plano há orientação que caso haja Sala de Recursos Multifuncionais que não esteja atendendo o aluno com deficiência com o atendimento educacional especializado deve-se recorrer a Secretaria de Educação do Estado ou município, bem como, os conselhos de educação ou de direitos das pessoas com deficiência.

Em relação aos kits de atualização de Salas de Recursos Multifuncionais, a meta inicial de 30 mil. Entretanto, somente, 15 mil escolas receberam o kit desde o ano de 2011 até o ano de 2014. Os kits são compostos por: scanners com voz, equipamento que permite prioritariamente ao deficiente visual a digitalização e escuta de conteúdos dos materiais impressos de maneira convencional; acionadores, que são utilizados por estudantes com redução de mobilidade física; bolas com guizos e outros materiais pedagógicos acessíveis. É possível perceber até o momento que a meta não foi alcançada plenamente.

Em relação aos recursos que trata da acessibilidade arquitetônica, o total era de 42 mil escolas públicas, com o objetivo de torná-las acessíveis. Entretanto, foram atendidas somente 40.316 escolas nos anos de 2011 a 2014. No estado do Pará, há o total de 1.798 escolas nesta perspectiva acessível.

A destinação de verba financeira ocorre através do Programa Dinheiro Direto na Escola - Escola Acessível, pelo FNDE. A unidade escola poderá adquirir equipamentos de tecnologia assistiva, cadeiras de rodas e promover acessibilidade arquitetônica no prédio, com: reforma de banheiro, construção de rampas, alargamento de vias de acesso e portas, a instalação de corrimãos e de sinalização visual, tátil e sonora, etc.

Em relação à assistência ao transporte escolar, nos termos da Resolução FNDE nº 12/2012, que estabelece recursos financeiros aos municípios para compra de veículos acessíveis para transporte escolar, a meta prevê o total de 2.609 ônibus, somente foram adquiridos 2.304 veículos e entregues a 1.437 municípios do território brasileiro, no estado do Pará, foram 132 ônibus. Esta meta continua como uma demanda emergencial para o translado escolar, uma vez que ainda há um número expressivo de alunos com deficiência com idade escolar obrigatória fora da escola devido à falta de transporte, bem como, a ausência de acessibilidade urbana na maioria dos municípios, que acaba provocando impedimento de acesso ao ensino comum e/ou atendimento educacional.

Diante dos dados, ainda permanece a negação de direitos de acesso à educação, e como alternativa de suavizar a situação, há o apontamento de outra possibilidade para obtenção de veículos, que seja através de recursos próprios ou financiamento com a adesão do Programa Caminho da Escola – Transporte Escolar Acessível, dos estados e municípios junto ao Ministério da Educação.

Na meta que traça a prioridade no preenchimento de vagas para pessoas com deficiência nos cursos oferecidos pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego houveram 21.520 matrículas até 29 de fevereiro de 2016, em programa de capacitação Técnica de formação profissional, com cursos a nível médio de maneira presencial, oferecidos pelos Institutos e Centros de Educação Profissional e Tecnológica das redes públicas estaduais, distrital e municipais. No estado do Pará, o total de oitenta (80) instituições ofereceram cursos, correspondendo a seiscentos e trinta e sete (637) matrículas.

Em relação ao apoio às universidades federais em seus projetos de acessibilidade, foi implantado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir, com a criação e reestruturação de Núcleos de Acessibilidade exclusivamente nas universidades públicas federais, o objetivo é possibilitar o acesso e permanência dos alunos, professores e servidores com deficiência aos espaços físicos. Nesta meta, 59 universidades federais, receberam em seus orçamentos os recursos financeiros destinados pelo Ministério da Educação. Somente 02 Instituições de Ensino Superior no Pará receberam o recurso, dos municípios de Belém, a Universidade Federal Rural da Amazônia, e em Santarém, aUniversidade Federal do Oeste do Pará.

Para a educação bilíngue, foi constituído um pacote que contempla a contratação de 606 tradutores e intérpretes de Libras para as instituições federais de ensino, a criação de 27 cursos de Letras/Libras e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Desse compromisso firmado, houve a manifestação da criação de 26 cursos de Letras/Libras.

Já, na meta de ampliação, por meio de busca ativa, do número de crianças e adolescentes beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) matriculadas na escola. Os dados do Censo Escolar de 2013, do número de 497.827 beneficiários com deficiência até 18 anos, o total de 319.146 (64,11%) está matriculado na escola. E no estado do Pará, 14.878 estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões referentes o acesso à educação das pessoas com deficiência está a cada dia gerando amplas discussões, questionamentos e busca de transformação. Contudo, a efetivação de direito e consolidação de política pública educacional voltada aos alunos com deficiência depende de outros fatores, a área social, cultural, atenção à saúde e outros, que estão correlacionados e que continuam sem articulação de responsabilidade do Estado para atender a demanda. O exemplo, que para elaboração do Plano houve a participação de quinze ministérios, no entanto, o desenho da política envolveu somente quatro áreas e sem perspectiva de continuidade.

Ainda na tentativa de compreender o âmbito educacional diante da realidade da exclusão social a proposta efetivada através do Plano não resolve a negação de existência humana das pessoas com deficiência, ou seja, uma política pública frágil, com uma ação inicial, que não se desenvolve nem como programa compensatório.

Assim sendo, diante do cenário de violação de direitos e dizeres envolvendo a inclusão educacional ainda perpétua a ausência de compromisso por parte do Estado. Portanto, destaca-se como limite, que o Plano foi planejado a nível nacional, no entanto, os municípios acabam sendo os executores e tornam-se os responsáveis pela implementação desta política.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto Nº 7.612,*de 17 de novembro de 2011.Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em 25 de março de 2017.

_____. *Plano Viver sem Limite:* observatório do programa. Disponível em: http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio/acoes/acoes-municipio/PA/ . Acesso em 10 jul. 2017.

_____. **Portaria nº 25, de 19 de junho de 2012**. Disponível em: https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2012/11/doc_orientador_multifuncionais.pdf. Acesso em 10 jul. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. *Cadernos de Educação*. FAE/PPGE/UFPel. Pelotas [37] setembro/dezembro 2010.
SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

POLÍTICAS PÚBLICAS E REGULAÇÃO DO *NOVO* ENSINO MÉDIO: UMAANÁLISEÀLUZ DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DE EDUCAÇÃO

Kátia de Nazaré Santos Fonsêca
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – Brasil
katia.fonseca@unifap.br

Norma-Iracema de Barros Ferreira
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – Brasil
normairacemaunifap@gmail.com

Darllen Almeida da Silva
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – Brasil
rochadarllen@hotmail.com

RESUMO: O tema estuda a política para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), Lei 13.415/2017, com objetivo de analisar as linhas-mestras dessa Reforma, confrontando-as com a escassez de recursos financeiros à sua efetivação, decorrente da Emenda Constitucional 95/2016. O problema indaga: que perspectivas emergem para o *Novo* EM, ao limitar os gastos públicos por 20 anos? A metodologia inclui análise de documentos legislativos e entrevistas a gestores, docentes e alunos de duas Escolas de EMTI – Macapá e Santana/AP –, à luz do método descritivo. Resultados preliminares confirmam a hipótese: as condições objetivas de funcionamento das escolas e a contenção de gastos imposta pela União, são óbices às metas da Reforma que visa mudar o atual modelo pedagógico do EM, mas sem garantir recursos para tal.

PALAVRAS-CHAVE: Política e Gestão Educacional; Ensino Médio em Tempo Integral; Orçamento Público.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como *tema/objeto* a atual política pública de renovação do Ensino Médio, em Escolas de Tempo Integral, no contexto brasileiro e mais especificamente no Estado do Amapá. Isto em função da importância desta etapa da Educação Básica para a formação de jovens, seja para ingresso no mundo do trabalho ou no nível superior.

Para tanto, é imprescindível resgatar duas medidas governamentais tomadas recentemente e que produziram alto choque na educação hodierna. Inicialmente, há que se considerar a recente aprovação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), conhecida como Lei do *Novo* Ensino Médio, que estabelece ampla reforma para esse segmento da escolarização, mediante robusta alteração operada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

9.394/96. (BRASIL, 1996). A segunda ação, não menos controversa que a primeira, refere-se à aprovação da cognominada "PEC do Teto," convertida na Emenda Constitucional – EC 95/2016 (BRASIL, 2016), a qual instituiu um teto para os gastos públicos da União pelos próximos 20 anos. Tal medida interfere direta, e negativamente em ações educacionais que estavam previstas, outras já em curso, e até mesmo, naquelas que começam a se estabelecer, como é o caso da Reforma do EM.

A situação exposta no tema motivou a execução da pesquisa ora em andamento, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação da UNIFAP, cujo *objetivo* é o de analisar as linhas-mestras da Reforma do Ensino Médio, tendo como contraponto argumentativo a falta de disponibilidade orçamentária para garantir as condições materiais necessárias à efetivação da citada política pública. Na *problemática* indaga-se quais perspectivas despontam à efetivação da política nacional do *Novo* Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/2017, em decorrência da contenção de despesas estabelecida pela EC 95/2016, que limita os gastos públicos em educação por 20 anos? Levantou-se a *hipótese* de que as condições objetivas de funcionamento dos sistemas públicos estaduais de ensino, associadas ao novo regime de contenção de gastos deflagrado pela União, interpõem-se como óbice à materialidade dos fins proclamados para a Reforma do Ensino Médio.

1 METODOLOGIA

A natureza da situação ora exposta nutre a opção por uma pesquisa do tipo qualitativa, de cunho descritivo-analítico, calcada em modelo dialético de análise e interpretação de ocorrências e fatores de ordem pedagógica e financeira, determinantes para a organização e funcionamento do *Novo* Ensino Médio brasileiro. A combinação desses procedimentos justifica-se, primeiramente, com base na concepção de Richardson *et al*. (2007, p. 80), segundo a qual por meio da pesquisa qualitativa torna-se possível:

> descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir para o processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento sobre as particularidades do comportamento dos indivíduos.

Soma-se a esse aspecto a adoção do **Método Dialético**, por intermédio do qual, "privilegia-se a dialética da realidade social, a historicidade dos fenômenos, as contradições, as relações com a totalidade, a ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias." (GHEDIN;

FRANCO, 2011, p. 118). Quanto à técnica de coleta de dados, trata-se da **Entrevista Semiestruturada**, apropriada a pesquisas desta natureza, considerando que permite ao sujeito que "discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados." (ROSA; ARNOLDI, 2006). Assim, método e técnica convertem-se na esteira metodológica para busca de informações junto aos sujeitos.

Os **sujeitos da pesquisa** subdividem-se na seguinte representação: Secretaria de Estado da Educação do Amapá (Secretária de Educação e a Coordenadora Geral da Equipe de Implantação do EMTI); Equipe de Gestão Escolar (Diretor e Coordenador Pedagógico); Escolas de EMTI (2 professores e 4 alunos, definidos por auto-indicação). No que concerne aos ***loci* do estudo**, trata-se de 4 escolas estaduais, de Macapá e de Santana, integrantes do Programa de EMTI, definidas com base nos seguintes elementos: tradição na oferta de EM; localização em bairro central e periférico da cidade; representação das zonas geográficas urbana e rural.

Com base nessa bússola metodológica, busca-se compreender a política pública de regulação do *Novo* Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, idealizada por Dermeval Saviani (2013), como linha de pensamento e ação a uma autêntica *praxis* educativa. Para além deste teórico, as vozes de outros/as autores/as, de concepção análoga, compõem este ensaio acadêmico, no sentido de ampliar a vereda do diálogo que pavimentou o estudo e que passa a ser detalhado na seção subsequente.

2 DISCUSSÃO [PRELIMINAR] DOS DADOS

Ainda que este estudo esteja em andamento, não se pode olvidar de sua relevância, por derivar de tema de estudo polêmico, na atual fase da História da Educação brasileira. Segundo a contextualização educacional traçada, a Reforma do EM, combinada com a EC 95/2016, representa grande desafio aos sistemas de ensino, gestores e Secretários de Educação dos Estados-membro. Tais agentes públicos veem-se na contingência de ter que acionar, em tempo recorde, mecanismos de atendimento a esses marcos regulatórios, em toda a sua extensão e implicações didático-pedagógicas e político-administrativas.

A responsabilidade atribuída pela União, aos gestores estaduais, quanto à aplicação da política do *Novo* Ensino Médio, implica não só na recomposição da carga horária dessa etapa de ensino para aproximadamente o dobro do que antes era adotado, mas também na

necessidade de acomodação do novo tempo escolar dentro dos espaços educativos disponíveis. À vista disso, a Lei da Reforma do EM faz em seu regramento a previsão da organização do ensino em Escolas de Tempo Integral. A resposta a essa política pública exige a congregação de vários esforços – administrativos, pedagógicos e estruturais –,os quais não podem prescindir de sólido lastro financeiro para a sua efetiva consecução.

Ocorre que a edição da EC 95/2016, ameaça o financiamento das políticas sociais voltadas à educação, saúde e seguridade social. Trata-se de ajuste fiscal subordinado à globalização, gestado nos gabinetes do Executivo, com anuência do Legislativo, colocando-se na contramão de conquistas que vinham sendo construídas por organizações educacionais e movimentos sociais junto ao Estado, em prol de um projeto de Nação mais amplo, assegurando igualdade de oportunidades e padrão mínimo de qualidade na oferta da educação. Rocha e Macário (2016, p. 447), em precisas linhas, demonstram claramente o objetivo de tal EC: "garrotear as verbas destinadas aos serviços de interesse das camadas mais vulneráveis da população, com propósito de garantir recursos para o pagamento de juros da dívida, que, por sinal, é a verdadeira origem do déficit orçamentário brasileiro."

As contenções financeiras impostas pelo Governo Federal prenunciam as vicissitudes que os sistemas de ensino terão que enfrentar, a curto, médio e longo prazo. Isso tem ressonância negativa nos objetivos proclamados na Lei 13.415/2017 em favor do fomento ao EMTI, posto que a construção da educação integral na escola do dia inteiro, vai requerer a mobilização de insumos – humanos, didático-pedagógicos, materiais e não materiais, para os quais a questão do financiamento é, incontestavelmente, condição *sine qua non*. Moll (2012) alerta que a materialidade da ação pedagógica na Escola de Tempo Integral vai exigir gastos superiores aos que já se tem hoje, daí a premência de ampliar investimentos para garantir o atendimento às demandas do *Novo* Ensino Médio. Assim, a promoção do equilíbrio na relação quantidade-qualidade educacional é imperativa à concretude da política que desponta para o EM. Sobre essa questão, Saviani (2013) manifesta-se indicando que isso implica na exigência de mobilização de verbas de custeio e de investimento, elemento imprescindível à manutenção e implementação de novos serviços educacionais, tanto em termos de infraestrutura – para fins de acolhimento e atendimento da crescente demanda de alunos –, quanto em termos pedagógicos – considerando, especialmente, a premência de qualificação do corpo docente. Ambos os aspectos são particularmente importantes diante do

acelerado desenvolvimento das tecnologias e da necessidade de incorporação de novos métodos e recursos didáticos que serão naturalmente requeridos no *modus operandi* das Escolas de EMTI.

CONCLUSÕES

Ao longo deste texto tomou-se como referência os pontos nevrálgicos da macro política educacional brasileira e da regulação do *Novo* Ensino Médio. Pode-se, então, indicar que as perspectivas à concretização da Reforma recém editada para essa etapa de ensino não são alvissareiras, posto que o *status* do País, especialmente no que corresponde à sua estabilidade político-econômica, está seriamente ameaçado – seja pelos cortes nos investimentos públicos, oficialmente consignados na Constituição Federal, seja pelos acintosos desvios de verbas do erário, que colocam o Brasil à deriva, comprometendo seriamente a Educação, vetor fundamental ao desenvolvimento de uma Nação.

Ademais, os entes estaduais ao aderirem à Política de Fomento às Escolas em Tempo Integral, assumiram corresponsabilidade pela implementação dessa política pública, diante da União e da sociedade. Tal medida exige que as Secretarias de Estado da Educação elaborem Plano de Gestão, com implicações na (re)configuração da estrutura física das escolas; definição de currículos com novos itinerários formativos; revitalização das metodologias e estratégias de ensino, para garantir qualidade ao maior tempo de presença do aluno na Escola. Essas são questões que desafiam equipes gestoras da Educação, seja em nível macro (Secretaria de Estado), seja em nível micro (unidades escolares), a buscarem alternativas à operabilidade do EMTI.

Lamentavelmente, a política ora preconizada não somente deixa de levar em conta a centenária dívida educacional que o Estado brasileiro constituiu frente a seus cidadãos, como se apresenta dentro de um contexto econômico altamente desfavorável à construção de uma nova escola para o Ensino Médio. Em grande medida é possível afirmar que não será factível a renovação do combalido Ensino Médio brasileiro à luz do previsto na Lei 13.415/2017, vez que seus dispositivos almejam radical reconfiguração do modelo pedagógico vigente em tempo recorde, sem garantir os recursos financeiros necessários à materialidade da organização dos sistemas e das escolas.

Neste ponto da análise histórico-crítica ora em apreço, não se pode ignorar que nas bases legais do *Novo* Ensino Médio remanescem as sombras dos princípios fundantes da

Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus/1971, que deixou marcas indeléveis na organização e no funcionamento do ensino brasileiro. Sobre isso, Saviani (2013, p. 101) pensa que "se considerarmos a rede escolar de educação básica do Brasil, veremos que sua organização atual ainda se pauta, fundamentalmente, pelas características que assumiu em decorrência da reforma do ensino estatuída pela Lei 5.692/71 [...]." Daí o entendimento de que a política e a legislação educacional traçadas para o *Novo* Ensino Médio, ao retomarem o passado, prenunciam horizontes turvos, mas ao mesmo tempo desafiadores, à medida que conclamam o *corpus* gestor da educação à busca de uma proposta factual para a oferta dessa importante etapa de escolarização.

Por fim, restam nestas breves notações certezas provisórias, as quais deverão ser (re)elaboradas mediante o avanço da pesquisa que está sendo produzida, a qual buscará saber até que ponto as proposições da política educacional oficial dirigidas ao Ensino Médio, neste início de século, efetivar-se-ão no sistema estadual de ensino do Amapá.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso. EC n. 95, de 15 dez. 2016.Altera o ADCT para instituir o Novo Regime Fiscal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/emenda-constitucional-95-16>.

_____. Presidência da República. **Lei n. 9.394**, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/L9394.htm>.

_____._____. **Lei n. 13.415**, de 16 fev. 2017. Altera a LDB 9.394/96 e a Lei 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB; a CLT; revoga a Lei 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ L13.415.htm>.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, J. *et al*. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al*. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2007.

ROCHA, Flávia Rebecca Fernandes; MACÁRIO, Epitácio. O impacto da EC 95/2016 e da PEC 287/2016 para a Previdência Social brasileira. **SER Social**, Brasília, v. 18, n. 39, p. 444-460, jul./dez. 2016.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMPLIAÇÃO DA OFERTA NO MUNICÍPIO DE BELÉM

Vânia Castelo Costa Dornelles
Faculdade Integrada Brasil Amazônia. Brasil
dornellesvania@gmail.com

Andréa Souza de Albuquerque
Faculdade Integrada Brasil Amazônia. Brasil
andasouza2014@gmail.com

RESUMO: O artigo teve como objetivo verificar as políticas públicas educacionais existentes para universalizar e ampliar a oferta da educação infantil, no intuito de coletar dados foi realizada visita a uma Unidade de Educação Infantil da rede pública municipal, da cidade de Belém do Pará, a fim de verificar se as escolas estão ampliando este atendimento e se este atendem a comunidade escolar. Foram usados como referência os estudos de Kramer (2006), Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), Resolução nº 5/2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Lei nº 9.129/2015 – Plano Municipal de Educação de Belém Pará. A investigação ocorreu de forma descritivo-interpretativa, utilizando como base a pesquisa qualitativa. A entrevista e questionário foram meios utilizados para a construção das informações. Os resultados mostraram que a educação infantil no município avançou nos últimos anos, mas que ainda falta atender uma demanda das crianças que não tem acesso a essa primeira etapa da educação, que é de suma importância para o seu desenvolvimento nas séries seguintes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Políticas Educacionais

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela temática sobre políticas públicas relacionadas à educação infantil ocorreu ainda nos primeiros semestres do curso, Pedagogia da Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA, na disciplina Políticas Públicas, Legislação e Currículo, onde foi tratado da importância que a educação infantil tem para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos e as políticas públicas necessárias para a viabilidade deste processo.

A educação infantil nos últimos anos perpassa por um processo de crescente valorização pela sociedade, os pais tendem a procurar as escolas públicas e particulares para matricularem seus filhos, diante do crescente interesse em que o processo de ensino aprendizagem se inicie mais cedo, além da necessidade de deixar seus filhos em locais seguros, nas escolas de educação infantil, enquanto exercem suas atividades laborais. Neste

processo cabe indagar sobre as políticas públicas que estão sendo construídas e desenvolvidas pelos municípios, uma vez que é da responsabilidade deste ente federativo, arcar com este nível educacional.

Diante dos aspectos verificados no referencial teórico a respeito da educação infantil e no campo de estágio foi formulada a seguinte questão-problema de pesquisa: **Quais as políticas públicas educacionais estão sendo propostas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMEC para o atendimento da meta 1 do Plano Nacional de Educação para universalizar e ampliar o atendimento da educação infantil**? E como questões norteadoras de pesquisa: **Quais os dados estatísticos existentes na Secretaria Municipal de Educação - SEMEC sobre o atendimento da Educação Infantil? Quais as principais necessidades apontadas pelas unidades de educação infantil diante das políticas públicas educacionais existentes?**

Através desses questionamentos a pesquisa teve como objetivo realizar um estudo bibliográfico e pesquisa de campo sobre a oferta da educação infantil na rede municipal de ensino da região metropolitana de Belém, além de verificar se tais políticas atendem a população, utilizando como recurso básico as teorias de autores e de dados coletados nos órgãos municipais sobre as políticas implantadas nas escolas de educação infantil, preferencialmente numa unidade de educação infantil no município de Belém.

A pesquisa tem embasamento teórico dos autores que tratam sobre a educação infantil e suas legislações atuais. Entre eles, são mencionados Kramer (2006, 2009), Campos (2006), Ribeiro (2010), Nascimento (2012), a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), Resolução nº 5/2009 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Lei nº 9.129/2015 – Plano Municipal de Educação de Belém Pará.

2. METODOLOGIA

O trabalho adotou a metodologia da pesquisa qualitativa do tipo descritiva que considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, e utiliza o método indutivo, observando-se e refletindo-se, com base na bibliografia, sobre o que os autores discutem a respeito das políticas públicas educacionais e a educação infantil.

A pesquisa contou com os dados da Secretaria Municipal de Belém – SEMEC, órgão responsável pela educação infantil, e a autorização da pesquisa em uma unidade escolar da

rede de ensino infantil da capital paraense. Também foi realizado um questionário na unidade infantil, respondido pela direção da escola. Posteriormente, foi feita uma análise do questionário e entrevista coletada na unidade escolar e órgão responsável, por essa educação, verificando quais as políticas educacionais, no eixo nacional e municipal estão atuando no cotidiano escolar.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A partir da Constituição Federal de 1988, juntamente com a LDB nº 9.394/96 a educação infantil foi definida como direito e parte integrante do sistema educacional, ocasionando mudanças importantes no cenário da educação brasileira, pois a partir disso, tornou-se obrigatória a construção de creches e pré-escolas ao sistema de ensino, os professores tem que ter uma formação em nível médio (magistério) ou formação em nível superior para atender esta primeira etapa da educação, além de adotar critérios para atender crianças por faixa etária, melhorando em grande parte o aprendizado em seus aspectos físicos, cognitivos e motores.

A Resolução nº 5/2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tem como intuito principal orientar as políticas públicas nas fases da organização das propostas pedagógicas e curriculares. Composto por 13 artigos e de aspectos relacionados ao currículo infantil; dever do estado garantir a oferta da educação infantil; a obrigatoriedade para matrículas de crianças que completam 4 (quatro) ou 5 (cinco) anos até 31 de março do ano da matrícula, ofertar o ensino próximo das residências das crianças; oferecer a educação infantil em tempo integral ou parcial, sendo cumpridas as jornadas de duração estabelecidas por cada uma. Destaca três princípios a serem respeitados: éticos, políticos e estéticos.

As propostas pedagógicas, das instituições infantis, devem garantir acesso as mais variadas formas de conhecimentos e aprendizagens. Garantir o direito à saúde, educação, liberdade, brincadeira, entre outros. (Art. 8). A avaliação do desenvolvimento da criança deve ser feita por observações, utilizando múltiplos registros (fotografias, desenhos, relatórios).

Segundo o Plano Nacional de Educação 2014/2024, na meta 1, fica explicito a finalidade do Governo Federal para o atendimento às crianças, a de universalizar: até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50%

(cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. MEC (2014, p. 7).

Entre os principais objetivos do Plano Plurianual – PPA (2014/2017) relacionadas à educação infantil estão a ampliação da oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de 0 a 3 anos, implantar progressivamente o tempo integral em pelo menos 25% das unidades educativas da RME (Rede Municipal de Educação) e a construção de 05 escolas de Educação Infantil na região insular, bem como, 16 escolas de Educação Infantil através do PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

De acordo com o Plano Plurianual – PPA 2014/2017 a prioridade de atendimento na Rede Municipal de Educação de Belém – RME vai ser para os níveis de educação Infantil e Ensino Fundamental, onde a garantia da educação básica como uma das diretrizes da política municipal de educação está prevista na Lei nº 8.655/2008 – Plano Diretor do Município de Belém, baseado na Constituição 88 e LDB/96.

Belém tem desafios significativos a serem superados, principalmente na área da educação referentes ao atendimento às demandas de sua população para oferta de uma educação de qualidade para todos. Isso é demostrado pela pesquisa de Albuquerque, 2008, pois as Unidades Educativas da Rede Municipal de Educação localizam-se em áreas periféricas da cidade de Belém, a maioria desprovida de infraestrutura adequada para a população, que sem a presença do poder público convive com sérios problemas de saneamento básico, saúde, segurança e educação. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 25).

Diante da realidade social e da necessidade de atendimento descrito pela autora o Plano Municipal de Educação – Lei nº 9.129/2015 que definiu metas e diretrizes para a educação do município de Belém nas escolas públicas e privadas, tendo um prazo de dez anos para cumprir os objetivos propostos. Entre seus desafios: a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento, melhoria da qualidade de educação, valorização dos profissionais da educação, entre outros.

De acordo com os dados obtidos na SEMEC, a quantidade de crianças residentes em Belém ultrapassa 78 mil indivíduos no ano de 2010. A rede de ensino municipal atendeu apenas 5% da população na faixa etária de 0 a 3 anos, porcentagem muita baixa para a demanda que poderia ser atendida.

As matrículas efetuadas na rede municipal de ensino, um pouco mais de 6 mil crianças no ano de 2013, está bem abaixo da estipulada na Meta 1 do PNE através da Lei nº13.005/2014 que estabelece atender até 50%. Sendo que esse público atendido corresponde aproximadamente a população do distrito administrativo DASAC – crianças com 1 (um) ano de idade.

Há um déficit em relação a oferta e demanda, mostrando a carência no atendimento da educação infantil na rede municipal de educação de Belém.

Os dados analisados correspondem aos anos anteriores a meta do governo que é universalizar a educação infantil até o ano em vigor, neste caso 2016 para atender até 50% da população infantil. O questionamento que se faz é, será que isso está/será realizado? De acordo com informações do Censo Escolar SEMEC/NUSP a Educação Infantil, no Município de Belém, atendeu em 2016.

Os dados mais atuais obtidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC mostra que aumentou a matrícula de crianças na rede pública do município de Belém,

A organização das séries, atendidas na educação infantil são: berçários I e II, maternais I e II e Jardins I e II. Em Belém, até 2013, atendia um pouco mais de 3 (três) mil crianças na educação infantil, em 2016 esse número subiu para mais de 11 mil atendimentos (referente ao Maternal I e II, com crianças de 2 a 3 anos de idade, Jardim I, crianças de 4 anos. O crescimento foi de aproximadamente 27% em 3 anos.

Na unidade de educação infantil pesquisada encontram-se 75 alunos distribuídos em Maternal I, Maternal II e Jardim I e com faixa etária de 2 (dois) a 4 (quatro) anos. São 25 alunos matriculados por série, onde no Maternal I (12 meninas e 13 meninos, Maternal II (8 meninas e 17 meninos) e Jardim I (10 meninas e 15 meninos). São 25 alunos com faixa etária de 2 (dois) anos, 26 alunos com faixa etária de 3 (três) anos e 24 alunos na faixa etária de 4 anos. A estrutura da escola, porém, não comporta de forma adequada os alunos, sendo que não possui, por exemplo, dormitório para alunos e funcionários.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir de dados coletados em uma Unidade de Educação Infantil no município de Belém foi realizado uma amostra sobre informações acerca da discussão sobre políticas educacionais destinados à educação infantil.

A demanda de crianças matriculadas na rede municipal de educação corresponde cerca

de 19 mil crianças com faixa etária entre 0 (zero) a 4 (quatro) anos de idade. Na UEI pesquisada são organizadas em 2 (duas) turmas de maternal (creche) e 1 (uma) turma de pré-escola, cada sala comporta 25 alunos. Quanto aos profissionais da área de educação a escola contém 11 (onze) funcionários, sendo 1 (um) contratado e 10 (dez) concursados, entre eles 3 (três) professoras, onde a diretora é a única funcionária temporária.

Em caso de alunos com necessidades especiais, observa-se que a demanda é pequena, tanto que em 2016 não houve a matrícula de nenhuma criança. Já em 2015 apenas 1 (uma) criança participou do grupo escolar. Provavelmente, isso ocorra pelo fato de ter escolas de referência para atendimentos dessa clientela. As informações foram repassadas pela direção da escola pesquisada e complementadas com dados do órgão competente.

As famílias atendidas com as políticas educacionais do município belenense ainda são pequenas se comparada com a meta estipulada no Plano Nacional de Educação, pois ainda há muito a ser realizado. Os resultados obtidos mostram que as políticas que tratam de programas nacionais como Dinheiro Direto na Escola, Programa Biblioteca Escolar e Programa de Alimentação Escolar não beneficia a escola pesquisada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas interessadas à educação infantil aparecem no século XX, mostrando o quanto a infância não era levada a sério pela sociedade brasileira. De posse dos últimos dados adquiridos pelo órgão responsável pela educação infantil, foi visto que durante esses últimos anos não houve um aumento tão considerado no número de escolas na capital belenense. Sendo que as escolas anunciadas pela prefeitura seriam apenas revitalização das escolas. Com isso, as informações não são exatamente criação e sim reforma das mesmas. Também, concluiu-se que a UEI pesquisada não recebe recursos para ampliar a demanda de alunos no seu espaço, sendo desfavorável para a população esse não atendimento em escala maior de crianças que necessitam, por direito, estudar.

Observa-se que faltam mais investimentos para as escolas que oferecem educação infantil, infraestrutura para receber essas crianças, pois a escola analisada não havia equipamentos adequados para trabalhar, o espaço era quente, e não tinha um dormitório (para o descanso digno que todos devem ter), entre outros problemas. Hoje, na rede municipal tem muitas escolas sendo “inauguradas”, mas na realidade são reformadas, todas equipadas e com infraestrutura adequada, mas o apelo que fica nesse documento é para uma atenção àquelas

instituições que ainda não receberam esses benefícios, não apenas a escola visitada. Verificou-se a urgência da implementação de políticas públicas para que as escolas sejam atendidas com recursos para melhorar/ampliar o seu atendimento junto à comunidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Andrea Souza de. **A Hora Pedagógica e o Desenvolvimento Profissional de Professores da EJA**. Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém, 2008. Disponível em *paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?...andrea-souza...albuquerque*. Acessado em 16/04/2016 às 22:32hs.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.Brasília, 2010.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman em 18/03/2016 às 22: 34h.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei federal n.º 9.394/96 de 26 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

_____. Plano Nacional de educação: Conhecendo as 20 Metas. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acessado em 27/11/15 às 10:30h.

KRAMER, Sônia. **As Crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil:** Educação Infantil e/é Fundamental.Educ. Soc., Campinas, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acessado em 18/11/15 às 14:32hs.

PEREIRA Maria de Lourdes. Negociações e Parcerias:o desafio da gestão urbana democrático-participativa. **Revista Teoria e Sociedade**, Belo Horizonte: UFMG, n° 6, p.212-241, 2000.

PREFEITURA DE BELÉM. **Apresentação do Plano Plurianual**. Disponível em http://www.belem.pa.gov.br/ppa/projeto/4.%20APRESENTA%C3%87%C3%83O%20DO%20PPA-2014-2017.pdf. Acessado em 27/11/15 às 13:32hs.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

PROFESSORES FEDERAIS DO ENSINO BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO-EBTT: HISTÓRICO E CARREIRA NO MAGISTÉRIO FEDERAL

Jennifer Susan Webb Santos
Mestra em Educação/UFPA/BRASIL
E-mail: jennifersws@hotmail.com

RESUMO: O objetivo desse trabalho foi analisar o processo histórico do Magistério Federal, especificamente a estruturação da carreira dos professores que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT. As análises foram realizadas com base nos documentos oficiais, em sua relação com a conjuntura das políticas educacionais, na perspectiva de verificar os novos marcos regulatórios para os docentes EBTT e suas influencias sobre o divisionismo por dentro do magistério federal entre docentes do ensino superior e os de EBTT e as influencias desse contexto no movimento docente. Demostra que a possibilidade do magistério federal se estruturar através de uma carreira única por conta de suas semelhanças é coerente, o que favoreceria, inclusive, a organização do movimento docente na esfera federal.

PALAVRAS-CHAVE: Magistério Federal; Carreira; EBTT.

A carreira dos docentes federais possui duas denominações: a dos professores do Magistério Superior e a dos professores do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico-EBTT, sendo este segundo o que contempla os docentes das escola/colégios de aplicação, colégio/escolas militares, institutos federais tecnológicos e universidade tecnológica, atuantes na Educação Básica Federal, regular e técnico-profissionalizante, assim como nos cursos superiores na modalidade tecnológico.

Discorrer-se-á, com maior ênfase, nesse texto, sobre a carreira EBTT que teve sua instituição em 2008, através da Lei 11.784, porém é antecedida por um processo histórico na qual era denominada por magistério de 1° e 2° graus, nomenclatura extinta com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996, passando a se denominar Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Contudo, a carreira EBTT também abrange os docentes atuantes nos Institutos Federais de Ensino que a partir da mesma lei passam por um período de expansão, nos quais ofertam cursos técnicos, integrados ao Ensino médio e cursos superiores tecnológicos inaugurados nessa modalidade por essa LDBEN.

Outro campo de atuação dos docentes EBTT são os colégio/escolas militares no Brasil, vinculados à aeronáutica, exército ou marinha.

A partir da análise de estruturação das carreiras presentes nos documentos oficiais e sintetizados na tabela abaixo, assemelham-se em quase sua totalidade, sendo o diverso apenas o nível e modalidades em que atuam. Nas duas carreiras, resguardam-se as mesmas regulamentações para cargos, carreiras e remunerações, nas quais

Docentes MS / EBTT – Dedicação Exclusiva							
Classe							
MS	EBTT	Nível	GRAD	APERF.	ESPEC.	MEST.	DOUT.
TITULAR	TITULAR	1	-	-	-	-	17.995,92
ASSOCIADO	D IV	4	**6.809,52**	**7.589,84**	**8.113,97**	**10.278,96**	**16.314,99**
		3	**6.691,44**	**7.437,20**	**7.954,77**	**10.019,18**	**15.672,64**
		2	**6.574,92**	**7.295,80**	**7.798,80**	**9.901,71**	**15.104,96**
		1	**6.564,84**	**7.161,92**	**7.653,84**	**9.889,41**	**14.679,91**
ADJUNTO	D III	4	**5.385,45**	**5.877,46**	**6.243,04**	**8.024,27**	**11.554,56**
		3	**5.332,13**	**5.796,30**	**6.156,10**	**7.867,49**	**11.152,05**
		2	**5.279,34**	**5.717,22**	**6.094,49**	**7.739,63**	**10.769,82**
		1	**5.227,06**	**5.652,19**	**5.984,13**	**7.613,34**	**10.557,63**
ASSISTENTE	D II	2	**4.751,88**	**5.152,95**	**5.506,90**	**6.899,23**	**9.833,47**
		1	**4.704,83**	**5.102,72**	**5.408,15**	**6.836,19**	**9.752,21**
AUXILIAR	D I	2	**4.277,12**	**4.671,85**	**4.973,88**	**6.404,09**	**9.303,31**
		1	**4.234,77**	**4.607,16**	**4.885,53**	**6.273,01**	**9.114,67**

se observam que, em geral, apenas os nomes são diferentes, com uma equivalência entre eles, expressa fundamentalmente no valor da remuneração.

TABELA 1 – REMUNERAÇÃO DOS DOCENTES FEDERAIS

Elaborado pela autora com base nos dados da PROGEP/UFPA – Agosto de 2016.

Com o estalecimento do Reconhecimento de Saberes e Competências –RSC[81], também é preciso aplicar o valor de Retribuição por Titulação equivalente a especialização, mestrado e doutorado, respectivamente RSC I, II e III aos docentes EBTT que não possuem o título, porém tiveram aprovados seus processos de avaliação para o recebimento dessas retribuições financeiras que são semelhantes aos valores desses títulos acadêmicos.

É plausível, portanto, que a carreira seja concebida como uma apenas. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa, foi analisar as semelhanças e diferenças entre carreiras do magistério federal para entender os motivos do seu divisionismo e os impactos desse na

[81] O RSC não impacta na progressão e promoção funcionais dos docentes EBTT, porém possui equivalência monetárias aos títulos de especialista, mestre e doutor.

organização do movimento docente federal. Para responder a tal objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, cujos resultados apresentam-se parcialmente nesse texto, uma vez a pesquisa constitui um processo de doutoramento, em andamento, que tem como central a carreira e a identidade do docente EBTT.

Observando-se que o sindicato é o promotor das lutas docentes, buscaram-se documentos oficiais do ANDES-SN (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional), para entender o debate no que concerne à carreira dos professores.

O tema foi expresso na Carta de Manaus, documento que sintetizou as deliberações congressuais para o período. Este apresenta a luta por Carreira Única de Professor Federal.

> Ampliar a luta para reestruturar a Carreira Docente e a luta pela Carreira Única do professor federal como meio de extinguir a discriminação entre professores do Ensino Superior e professores da EBTT [Ensino Básico, Técnico e Tecnológico]. (ANDES,2012. p. 2)

Nessa ocasião, o Movimento Docente Federal sistematizou e aprovou como centralidade de sua luta a reestruturação da carreira docente e a defesa da universidade pública frente aos fortes ataques que esta vinha sofrendo, num contexto de redefinição do perfil da esfera pública, com o estabelecimento do Estado Mínimo; crescente desresponsabilização com a garantia dos direitos fundamentais da população, alinhando-se cada vez mais às exigências e condicionalidades dos Organismos Internacionais (HADDAD, 2008) que impulsionam o alinhamento do Estado às características gerenciais/mercantis, priorizando a expansão das parcerias público-privadas, transferindo a prestação de serviços essenciais ao mercado, uma vez que esse assume ideologicamente o padrão de qualidade, como aponta Peroni, p. 23, 2015

> O processo de mercantilização ocorre também com o privado definindo o conteúdo da educação. Neste caso, observamos em parte o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública através da gestão gerencial e também quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas.

Sendo assim, a defesa da Universidade Pública é urgente e necessária e permanece como central na organização da pauta de lutas do movimento docente atualmente, pois as

alterações nas concepções de educação interferem diretamente no conjunto de relações nos sistemas educacionais do país e, por conseguinte, no Trabalho Docente. O ANDES-SN, desde sua gênese, busca atuar na defesa do caráter público da educação. Em 2011, sistematizou seu Plano de Ação da seguinte forma:

> 1. UNIVERSIDADE PÚBLICA E O TRABALHO DOCENTE (demandas gerais):
> a) Garantia de que o caráter público da universidade, sua autonomia constitucional e a função social da atividade docente sejam os elementos definidores das políticas de financiamento e do regramento das relações de trabalho; [...]; c) garantia das condições adequadas para que o exercício do trabalho docente se desenvolva fundamentado no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em busca do padrão unitário de qualidade; d) ***garantia de Carreira Única para todos os docentes das IFES;*** [...] (ANDES-SN, 2011. p 5, grifo meu)

A partir do estabelecimento dessa centralidade na luta dos docentes, o ANDES-SN, de maneira a atender suas especificidades, formulou uma proposta de carreira única para professor federal que garantia equidade entre a diversidade de atuação nas IFE, originando a bandeira de luta intitulada: "Carreira Única de Professor Federal, já!". O movimento Docente produziu e divulgou uma proposta de Lei que tratava da estruturação de carreira com vista a atender esse princípio de equidade. Fator evidenciado no trecho da proposta de Lei:

> Art. 1º Fica consolidado o ***Plano de Carreira e Cargo de Professor Federal*** que reestrutura as carreiras e os cargos do magistério da União, incluídas suas autarquias e fundações, nos termos desta Lei. [...] Art. 4º A isonomia salarial será assegurada pela remuneração uniforme do trabalho prestado por Professor Federal do mesmo nível, regime de trabalho e titulação, bem como pela uniformidade de critérios gerais para progressão e para ingresso, obrigatoriamente por concurso público de provas e títulos, conforme previsto nesta Lei. (ANDES-SN, 2011. p 5, grifo meu)

Percebe-se que a proposta dos docentes não implica em diferenças entre os atuantes do Magistério Superior e os atuantes no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Esse princípio do ANDES-SN vem da compreensão de que a natureza do trabalho é a mesma. Que embora em níveis diferentes, os docentes executam as mesmas atribuições de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo o Trabalho Docente na Educação Superior, portanto, um princípio balizador da carreira e da identidade profissional do professor, especialmente nas instituições

federais de ensino, que, respeitando as singularidades, configura-se como parâmetro para atuação EBTT. Dessa forma, em concordância com Maués (p. 97, 2010), o termo Trabalho Docente

> Refere-se ao conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor/ pesquisador no âmbito das relações estabelecidas com a instituição de ensino, considerando seus fins e objetivos, visando abranger os aspectos do processo de ensino, de produção e socialização do conhecimento. [...] Esse trabalho envolve o processo de ensino presente na sala de aula, nas orientações de alunos; o desenvolvimento e a divulgação dos resultados de pesquisa por meio de publicação de artigos, de realização de seminários, elaboração de relatórios, pareceres; a realização de atividades extensionistas como cursos, eventos, consultorias, prestação de serviços e outros, que visam articular o ensino e a pesquisa para favorecer a socialização do saber acadêmico.

Não obstante a essas questões fundamentais às práticas docentes, o governo Dilma, 2011-2014, não aceitou a proposta do ANDES-SN, o que juntamente com outras questões relacionadas ao trabalho docente nas IFE e às condições de precarização das atividades nessas instituições, desencadeou o início da greve dos docentes federais no ano de 2012.

Nesse ano, foi deflagrada aquela que seria, na ocasião, a maior greve das IFE, com duração de 123 dias, superada somente pela greve de 2015, que durou 139 dias de paralisação. Em 2012, portanto, esse movimento continuou a trazer a reestruturação da carreira, proposta pelo ANDES-SN, como central nas reivindicações dos docentes. No entanto, o Governo não cedeu ao proposto pelo sindicato, o que culminou com uma estratégia de desmobilização da categoria através de uma entidade criada por professores governistas, que assinou um acordo, que promoveu a ampliação da divisão e distanciamento das carreiras do MS e EBTT, além de uma reconfiguração nos critérios de progressão e promoção que implicariam numa série de regulamentações no âmbito de cada IFE.

Esse acordo resultou na aprovação da Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012, que trata da reestruturação da carreira dos docentes das IFE, que ignorou qualquer observação ou reivindicação advinda dos estudos e proposta feita pelo ANDES-SN, entidade representativa dos Docentes Federais.

A referida Lei foi antecedida pela 11.784/2008, que estruturou a carreira EBTT, antes nominada de magistério federal de 1° e 2° graus.

> Art. 105. Fica estruturado, a partir de 1º de julho de 2008, o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composto pelos cargos de nível superior do Quadro de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, que integram a Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

Essas leis marcam a estruturação e reestruturação do Trabalho Docente EBTT em suas relações com a constituição de Carreira, impactando a formação da sua identidade profissional, uma vez que estabelecem novo plano de carreira e reenquadramento daqueles docentes que já a compunham, assim como impondo um *modus operandi* ao seu trabalho, que fica submetido, entre outras nuances, às tabelas de pontuações que viriam a ser regulamentados posteriormente, que atendem a lógica de uma sociedade capitalista.

Essa divisão em duas carreiras do Magistério Federal, não possui uma razão relevante. No entanto, potencializa a desmobilização pela luta por pautas únicas em defesa da educação pública em qualquer nível ou modalidade, uma vez que dispersa os docentes que se voltam as suas pretensas especificidades, resultando num enfraquecimento da unidade dos docentes vinculados ao magistério público federal.

REFERENCIAS

ASSOCIACAO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR. **Relatório final do 31º Congresso.** Manaus-AM. 15-20 jan. 2012. Disponível em:<http://www.andes.org.br/andes/portal-relatorio-conad-congresso.andes>. Acesso em: 10 out.2015

BRASIL. Lei no 12.6772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponivel em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12772-28-dezembro-2012-norma-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. LEI Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a criação e estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal e outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponivel em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008-norma-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

HADDAD, Sérgio. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

LISBOA, Carla. Desvio ideológico na concepção de mérito acadêmico. In: **Revista ANDES Especial**. Precarização do trabalho docente. II, p.31-39, nov. 2013.

MAUÉS, O. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. 2010a. Disponível em http://www.trabalhodocente.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=217. Acesso em 06 ago. 2017.

PERONI, Vera. A relação Público/Privado e a Gestão da Educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (Orgs). **Público e privado na Educação:** novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO NO TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DA APAE DE BARCARENA-PA-BRASIL

[1]Janete Benjamin
[2]Gilmar Pereira da Silva
[3]Ivanilde Apoluceno de Oliveira
1. Universidade do Estado do Pará-Brasil. janetebenjamim@yahoo.com.br;
2. Universidade Federal do Pará-Brasil. gpsilva@ufpa.br;
3. Universidade do Estado do Pará-Brasil. nildeapoluceno@uol.com.br

RESUMO: O tema em estudo, apresenta resultados referentes a formação das Pessoas com deficiência-PcD. O **objetivo** é diagnosticar as políticas públicas de formação para inclusão no trabalho das PcD da APAE de Barcarena-PA. Q**uestão norteadora**: Quais políticas públicas de formação implementadas na APAE de Barcarena-PA e como está sendo realizada a formação profissional das PcD pela referida instituição? Pesquisa qualitativa de um estudo de caso. Técnicas utilizadas: análise do conteúdo de Bardin, abordagem teórica do materialismo histórico dialético de Marx. **Resultados**: os programas sobrevivem de doação de funcionários, empresas e comunidade. Captação de recursos e parcerias com programas profissionalizantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; trabalho; deficiência.

1. INTRODUÇÃO

O ***locus*** da pesquisa é a APAE de Barcarena-PA-Brasil. O **objeto de estudo** é o programa de formação profissional às Pessoas com Deficiência-PcD da APAE de Barcarena-PA. A **questão que leva à pesquisa** é: As políticas públicas de formação profissional para as PcD implementadas na APAE de Barcarena-PA e como está sendo realizada a formação profissional das PcD pelo programa de formação profissional da referida instituição. A escolha se deu por se entender que o mundo do trabalho exige formação e qualificação à competitividade. É necessário que sejam analisadas as exigências expostas pela lei nº 8213/91 e a legislação educacional diante das questões a serem investigadas. Analisa-se diante destes questionamentos a formação profissional das pessoas com deficiência. O **objetivo** é diagnosticar quais políticas públicas de formação profissional para inclusão no trabalho das pessoas com deficiência do Centro Educacional Especializado Japiim da APAE de Barcarena-PA estão sendo aplicadas, assim como a formação das PcD para o trabalho.

2. METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como qualitativa de um estudo de caso. Ludke e André (1986). Tentou-se aproximação das técnicas de análise do conteúdo de Bardin(1997) e da abordagem teórica do materialismo histórico dialético de Marx(2011). Baseado nesta teoria,

buscou-se manter um diálogo com os sujeitos a partir da Lei nº 8213/91, de instruções normativas, decretos e resoluções descobertas no decorrer do estudo, assim como de autores que discutem a temática da In(ex)clusão no Trabalho e outros reputados necessários para esclarecimento do objeto em questão.

A fim de melhor analisar o objeto, foram utilizados os seguintes instrumentos: Entrevistas semi-estruturadas, observatório, fotografias, pesquisas de bibliografias e documentos pertinentes ao tema em questão de acordo com os seguintes autores: Antunes (2010), Bianchett (2011), Giordano (2000), Lacillotti (2003), Sassaky (1997), Marx (2011), Telles (1999), Arroyo (2000), Carvalho (2004), Oliveira (2004), Werneck (2000) e outros que se fizeram necessários. A teoria é para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento, a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. As análises foram realizadas a partir das técnicas de análise do conteúdo de Bardin (1977) e busca-se categorizar as falas dos sujeitos a partir de palavras induzidas, classificadas por ordem de frequência para melhor descrever os resultados e, a partir deles, construir-se um diálogo com os autores que discutem deficiência/trabalho/educação a fim de que as discussões fiquem mais coerentes.

3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E DISCUSSÃO DOS DADOSB

Os sujeitos investigados neste estudo são: dois gestores (um do Centro Educacional Japiim da APAE e outro da diretoria da APAE), três professores do programa de formação e três alunos pertencentes aos programas de formação, que totalizam um universo de oito sujeitos. Devido dificuldade dos alunos em se expressar, além de entrevistas com estes, foi feito observatório das atividades realizadas por eles no momento da coleta. A idade dos sujeitos professores varia de 44 e 55 anos. A maioria possui formação em nível de terceiro grau com especialização em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, o tempo de serviço consta entre 7 a 24 anos na área da educação. Desse total na Educação Especial estão de 4 a 16 anos de experiência e na APAE estão colaborando de 4 a 20 anos.

Alunos sujeitos da amostra deste estudo, está composto de dois(02) do sexo masculino e um(01) do sexo feminino. A idade varia de 23 a 37 anos. A escolaridade é de um na 2ª etapa do Ensino Fundamental, um na 1ª série do Ensino Fundamental e um(01) possui Ensino Médio completo, todos com laudos que confirmam Deficiência Intelectual-DI. Destes, dois

fazem parte do Programa De Mãos Dadas e um do Programa de Jardinagem e Horta. Todos fazem parte do programa de Inclusão no Trabalho.

3.2 PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

O Programa de Formação para o Trabalho da APAE de Barcarena está distribuído em quatro oficinas que se caracterizam da seguinte forma: (1) Informática educativa, por meio do qual os alunos são instruídos a ligar o computador e o curso básico de informática e manutenção de micro computador; (2) artesanato, em que são ofertadas atividades de pintura, bordado e confecção de produtos a partir de material alternativo; (3) horta e jardinagem, além de plantar e manter o ambiente organizado, são vendidos os produtos hortigranjeiro para a comunidade; (4) Projeto Japiim e Programa de Mãos Dadas: este projeto, segundo a coordenadora, foi criado pela empresa ALUBAR e dá suporte aos deficientes que são incluídos pela empresa e que visa atender o Programa de mãos dadas, composto por alunos da APAE que foram incluídos na referida empresa e mães de alunos com deficiência.

O projeto Japiim, atualmente, confecciona uniformes para a empresa Alumínio de Barcarena - ALUBAR. No Programa de Mãos Dadas, o funcionário com deficiência que a empresa denomina de colaborador, após ser admitido com todos os direitos trabalhistas, exerce a função na APAE no projeto Japiim, onde executa atividades de serigrafia, corte dos tecidos dos uniformes, prega botões e realiza atividades de serviços gerais tanto no projeto Japiim como na APAE. Neste projeto, o funcionário colaborador, além de cumprir a sua jornada de trabalho, é orientado a como se relacionar na empresa e aprende a manusear as máquinas de costura e fazer manutenção nestas.

A APAE-Barcarena-PA atende atualmente cento e sessenta e três (163) pessoas com necessidades especiais na faixa etária de zero a sessenta (0 a 60) anos. Dentre esses, quatro (04) estão incluídos no trabalho, na empresa ALUBAR-Alumínio de Barcarena Aços e Cabos/SA, e doze (12) encontram-se em processo de “profissionalização” atendidos no programa de oficinas profissionalizantes na própria instituição. A APAE-Barcarena-PA se mantém através de doações de empresas e da comunidade, assim como convênios com órgãos governamentais: governo federal sob o Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, governo do estado do Pará via Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, Prefeitura de Barcarena-PA por meio do repasse do Fundo Municipal de Assistência Social e empresa ALUBAR com os projetos “Japiim” e “De Mãos Dadas”.

No que diz respeito aos recursos financeiros repassados para as APAEs, Peroni (2011) afirma que estes são repassados para as instituições do terceiro setor com característica de filantropia através do Programa de complementação ao Atendimento Educacional Especializado-PAED, que foi criado em 2004, em cumprimento ao exposto no inciso III do art.208 da Constituição Federal, com objetivo de garantir o atendimento educacional especializado. A autora esclarece, também, que os artigos 1º e 2º desta lei explicitam que a união repassará diretamente às unidades executoras constituídas na forma de entidades privadas sem fins lucrativos e que prestam serviços gratuitos na modalidade da educação especial. Neste sentido, o PAED garante o repasse destes recursos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Segundo Peroni (2011), "atualmente, a educação especial, assim como as creches e pré escolas filantrópicas, confessionais ou comunitárias, pode ser incorporada a matriculas consideradas públicas para receber recursos do FUNDEB"(p.52).

Através deste recurso, amplia-se também para o Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, cuja principal fonte de recursos é o salário-educação. A autora afirma que em uma de suas pesquisas realizadas em escolas públicas e APAE, concluiu-se que as escolas privadas que atendem a Educação Especial, recebem mais recursos do PDDE do que as escolas públicas. Segundo Peroni, historicamente a educação especial foi considerada mais filantropia do que direito.

4 CONCLUSÃO

Como instrumento de coleta de dados para análise, realizamos entrevista semi-estruturada com os seguintes questionamentos: Existe Programa de Formação Profissional para as pessoas com deficiência na APAE? Como é feita a capitação de recursos para os programas profissionalizantes? Quais as parcerias firmadas para a realização dos programas profissionalizantes? Como está sendo realizada a formação profissional para as PcD na APAE? - Quais oficinas de formação para o trabalho são oferecidas pela APAE as pessoas com deficiência? O Programa de Formação oferece capacitação para qual área de trabalho? - Os alunos dos programas estão aptos a exercer quais habilidades profissionais?

Com finalidade de se confirmar informações e se cruzar os dados referentes ao objeto em estudo, realizaram-se entrevistas e observatório com os alunos sujeitos da pesquisa, seguindo os questionamentos seguintes: O que você aprende no programa de formação? O

que você mais gosta de fazer no programa de formação? - Há quanto tempo você faz parte do programa de formação? Observamos as atividades desenvolvidas e a Interação professor/aluno. Durante o observatório, fizeram-se registros através de fotografias dos espaços onde são realizados os programas de formação.

Os resultados do estudo apontaram que os programas sobrevivem de doação de funcionários, empresas e comunidade. Captação de recursos e parcerias com programas profissionalizantes. Os programas trabalham as seguintes habilidades: Saber se comunicar conforme o perfil profissional exigido pelas empresas, habilidades de vida prática que visam autonomia e independência dos alunos, habilidades práticas em serviços gerais, jardinagem, artesanatos, tapeçaria, confecção e outros.

A diferença não é defeito e, consequentemente, não precisa ser isolada para receber tratamento especializado. O paradigma da inclusão sugere que as pessoas com deficiência sejam incluídas em todas as esferas da sociedade. Contudo, para que a Inclusão Social seja efetivada, é necessário que a Educação para o Trabalho nas escolas especializadas seja executada com mais seriedade, visto que o modelo capitalista exige mão de obra qualificada para o trabalho.

5. REFERENCIAS

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2010.

ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

APAE-BARCARENA. Programa de formação profissionalizante. Centro de Atendimento Educacional Especializado Japiim, APAE Barcarena – PA. Barcarena, PA, 2010.

BARDIN, Laurence. Análise do Conteúdo. Trad. PINHEIRO, Augusto e RETO, Luis Antero. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIANCHETTI, Lucidio; CORREIA, Jose Alberto. In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. São Paulo: Papirus, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº41; nº42 de 31 de dezembro de 2003; nº47 de 06 de julho de 2005; Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de edições técnicas, 2009.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho, Convenção nº 159/83 e Recomendação nº168/83, da Organização Internacional do Trabalho (OIT); Lei nº 11.180/83; Lei nº 8213/91; Decreto n°3298/99;

Decreto nº 5296/04; Lei nº 7853/89. Brasília, 2007. Disponível em: <www.portal.mte.gov.br.> Acesso em: 22 jan, 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

GIORDANO, Blanche Warzée. (D)eficiência e trabalho: analisando suas representações. São Paulo: Fapesp, 2000.

LACILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal. Campinas : Autores Associados, 2003.

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1982, 1986.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. Público/privado na educação especial em tempos de redefinições no papel do estado. In: KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão. Campinas : Mercado de letras, 2011.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TELLES, V. da . Direitos sociais afinal do que se trata? Belo Horizonte: UFMG, 2006.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: BREVE INCURSÃO SOBRE A LEI Nº 10.639/2003 E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS DISCURSOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Taylon Silva Chaves
Universidade Federal do Pará, Brasil
taylon.silva1998@gmail.com

Raquel Amorim dos Santos
Universidade Federal do Pará, Brasil
rakelamorim@yahoo.com.br

RESUMO: Esse estudo é parte integrante do Projeto de Iniciação Científica "Lei nº 10.639/03: Um estudo sobre a implementação em escolas da rede pública de Educação Básica do entorno dos manguezais da Reserva Extrativista Caeté-Taperaçu (Resex-Mar) em Bragança/PA". O objetivo é apresentar uma breve análise sobre a Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Estatuto da Igualdade Racial, Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e Plano Nacional de Implementação das Diretrizes. O estudo é uma pesquisa de cunho qualitativo de caráter bibliográfico e documental. A partir do levantamento bibliográfico e da análise dos documentos concluímos que a legislação antirracista é fundamental para o enfrentamento efetivo do racismo, no entanto, precisa ser apresentada e discutida junto aos professores e comunidade escolar para que haja um movimento, de fato, coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Étnico-Raciais; Lei nº 10.639/2003; Legislação Antirracista

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das primeiras leituras para o desenvolvimento do Projeto de Iniciação Científica intitulado: "Lei nº 10.639/03: Um estudo sobre a implementação em escolas da rede pública de Educação Básica do entorno dos manguezais da Reserva Extrativista Caeté-Taperaçu (Resex-Mar) em Bragança/PA", coordenado pela Prof.ª Dr.ª Raquel Amorim dos Santos. O objetivo é apresentar uma breve análise sobre alguns dispositivos e documentos legais que versam sobre as questões étnico-raciais.

Para esta análise elencamos os seguintes documentos oficiais: a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNRER), o Estatuto da Igualdade Racial, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, por serem alguns dos principais documentos e permitirem reflexões relevantes acerca da educação antirracista.

Para tal proposta, não podemos deixar de considerar que nossa sociedade é notadamente multicultural. "[...] a característica marcante de nossa cultura é a riqueza de sua diversidade [...]" (FERNANDES, 2005, p. 379), sendo indispensável considerar e valorizar a diversidade. Além disso, desconsiderar a diversidade é desprezar possibilidades de estratégias pedagógicas, uma vez que cada cultura, em suas diversas expressões, pode possibilitar aos educadores uma série de elementos para o ensino de determinados conteúdos ou temáticas.

O texto traz em sua composição um breve recorte histórico sobre a importância dos movimentos negros para o surgimento da legislação antirracista; em seguida traz a discussão de alguns documentos oficiais que tratam em seu conteúdo das relações étnico-raciais, oportunizando na última sessão algumas reflexões acerca da necessidade do estudo, discussão e implementação das leis antirracistas.

METODOLOGIA

O estudo centra-se na abordagem de pesquisa qualitativa, por possibilitar que a realidade social seja compreendida como algo composto de múltiplas significações, de representações que carrega o sentido da intencionalidade. Para Chizzotti (2010) o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

Coleta de Dados

O estudo é de caráter bibliográfico e documental por meio dos documentos oficiais citados, no sentido de identificar os discursos para a implementação da Lei nº 10.639/2003 na Educação Básica.

Análise dos Dados

A análise documental fora tratada a partir de leituras e marcação de pontos essenciais à temática em questão, onde foram destacados os pontos de maior expressividade, com interpretação reflexiva à luz do entendimento da literatura pertinente.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Essa seção objetiva apresentar algumas análises de dispositivos e documentos legais que têm em seus conteúdos questões relacionadas ao campo de discussão das Relações

Étnico-Raciais, permitindo posteriores reflexões sobre sua finalidade e utilidade para educadores, sendo necessário preliminarmente uma breve incursão na história dos movimentos negros no Brasil.

Historicamente os negros sofreram processos de exclusão e ainda sofrem situações de preconceito e de discriminação racial, sendo invisibilizados em muitas situações. Os próprios governos fizeram uso da legislação para reprimirem os africanos (BRASIL; MEC, 2004), trazendo à tona a intolerância e o desrespeito dos dirigentes da nação em algumas épocas anteriores ao período democrático brasileiro.

Rocha (2014) nos aponta que na historiografia brasileira os movimentos sociais negros lutaram por uma educação antirracista, enfrentando a discriminação racial, sendo responsáveis por muitos avanços, provocando governos a incluir as questões étnico-raciais na legislação e, consequentemente, nos currículos escolares, desempenhando um papel relevante na sociedade brasileira no âmbito das políticas públicas.

A partir desse contexto de lutas e resistências emergem no cenário brasileiro instrumentos legais contrários àqueles que invisibilizavam a população negra, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que por meio da Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo das instituições de ensino; o Estatuto da Igualdade Racial, estabelecido pela Lei nº 12.288/10; as DCNRER; a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e o Plano Nacional de Implementação das DCNRER.

A LDB orienta que as escolas públicas e privadas desenvolvam práticas pedagógicas democráticas e que considerem a diversidade étnico-racial. Seu inciso XII do artigo 3º, incluído pela Lei nº 12.796 de 2013, estabelece como princípio da educação a "[...] consideração com a diversidade étnico-racial" (BRASIL; 2017, p. 1), evidenciando a preocupação dos governos nos últimos anos com o enfrentamento do racismo e das desigualdades sociais.

A partir desse novo princípio da educação nacional, educadores de todos os níveis e modalidades de ensino deverão desenvolver com seus alunos e com a comunidade escolar ações voltadas ao respeito e valorização da diversidade, exigindo de tais profissionais que corrijam atitudes intolerantes de seus alunos de maneira ética, contribuindo para a

implementação da Lei que tornou obrigatório o ensino de conteúdos sobre os negros africanos e afro-brasileiros em nosso país, a Lei nº 10.639/2003.

A referida Lei tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, orientando para que os currículos das escolas, públicas e privadas, visibilizem a história e cultura dos negros, e deixem de apresentar apenas seu processo de escravização no Brasil colonial, evidenciando a sua contribuição para a formação do país, tornando pública, desse modo, a sua riqueza, na tentativa de superar o estereótipo do negro, aquele onde é visto e pronunciado apenas como *o escravo* (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012 e SANTOS, 2016).

A Lei nº 10.639/03 é uma conquista para toda a sociedade brasileira e sua implantação não é fruto somente de uma ação governamental, mas é consequência de forte influência dos movimentos negros. Os posicionamentos dos movimentos são necessários, uma vez que o negro ainda é invisibilizado em nosso país.

Segundo Santos e Coelho (2016, p. 120), após um levantamento de trabalhos acadêmicos que abordam as questões sobre Política Curricular e Relações Raciais, concluíram que a Lei nº 10.639/03 "[...] é como incluir sem preterir e integrar, reconhecendo as peculiaridades afrodescendentes, tanto aquelas advindas do processo histórico social singular brasileiro quanto aquelas que conferem uma identidade particular ao referido grupo".

As DCNRER, publicadas no ano de 2004, são orientações acerca da implementação da Lei nº 10.639/03. É um material auxiliar e complementar, indispensável para que se compreendam as finalidades da Lei, tendo grande relevância para o desenvolvimento de ações que visem enfrentar o racismo e a desigualdade racial e incluir, em caráter disciplinar ou transversal, a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares.

O Estatuto da Igualdade Racial, criado pela Lei nº 12.288/10 é um documento que institui o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR). O interessante a se considerar é a preocupação que os governos deverão ter em implementar ações que estimulem a consideração e a valorização da diversidade, por meio de políticas públicas, especialmente ações afirmativas reparatórias, medidas necessárias para a superação das desigualdades sociais causadas pelo racismo (BRASIL, 2017).

Além desses documentos oficiais, tanto a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial quanto a Plano Nacional de Implementação das DCNRER têm como princípios o

respeito e a *tolerância*, reforçando o propósito dos documentos citados, tornando-se pertencentes ao conjunto de materiais necessários às práticas educativas democráticas.

De modo geral, "[...] esses documentos oficiais trouxeram ao ensino brasileiro a história e cultura afro-brasileira e africana como forma de enfrentamento ao racismo, discriminação e preconceito no Brasil" (SANTOS et al, 2014, p. 108), apresentando textos claros e acessíveis que podem auxiliar educadores a desenvolverem práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo e à desigualdade racial. Abaixo apresentamos o quadro síntese da análise dos documentos oficiais.

Tabela I: Síntese dos documentos oficiais que versam sobre as relações étnico-raciais.

GÊNERO DOS DISCURSOS	ANO	AGENTES ENUNCIADORES	ENUNCIAÇÃO DISCURSIVA
Lei nº 10.639	2003	Câmara dos Deputados	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DCNRER	2004	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Traz orientações acerca da implementação da Lei nº 10.639/2003
Estatuto da Igualdade Racial	2010	Câmara dos Deputados	Estimula a consideração e a valorização da diversidade por meio de políticas públicas, especialmente ações afirmativas reparatórias
Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial	2004	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)	Manual acerca das principais ações para o combate ao racismo
Plano Nacional de Implementação das DCNRER	2008	Grupo de Trabalho Interministerial	Objetiva a institucionalização da implementação da Educação para as relações étnico-raciais (MEC, 2008)

Fonte: Elaborada pelos autores.

CONCLUSÕES

A cada instante precisamos nos questionar sobre quais ações são necessárias para a implementação da Lei nº 10.639/2003 em nossas escolas, fazendo realmente com que a *negritude* seja visibilizada nos currículos escolares. A materialização da Lei dependerá, entre outras medidas, de ações pedagógicas orientadas pelas DCNRER e por princípios educativos democráticos, como o "respeito" e a "tolerância" às diferenças e à diversidade étnico-racial e

cultural. Por isso, todo educador deve ter a responsabilidade de se guiar por tais princípios e dedicar-se ao estudo dos documentos oficiais que versam sobre as questões étnico-raciais.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é um desafio para nossos educadores, mas é uma forma de garantir possibilidades para que haja simetria nas relações sociais, isto é, para que haja superação das desigualdades por motivo de cor, raça e/ou etnia. Para isso, governos e sociedade civil devem participar desses processos de enfrentamento, garantindo assim igualdade de oportunidades para a população negra de nosso país e provocando uma transformação nas relações sociais (raciais), fortalecendo a identidade negra e valorizando-a.

Por fim, consideramos que a legislação antirracista é fundamental para o enfrentamento efetivo do racismo, mas precisa ser apresentada e discutida junto aos professores e toda a comunidade escolar para que haja um movimento, de fato, coletivo em nossas escolas. Nesse sentido, esta produção pode auxiliar professores, alunos de licenciatura e demais interessados na temática, à medida que oferece uma breve análise sobre alguns documentos oficiais que versam sobre as relações étnico-raciais, de forma acessível e de fácil compreensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Distrito Federal, DF. n. 248, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394/96, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Distrito Federal, DF, 10 de janeiro de 2003.

_____. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Distrito Federal, DF, 21 de julho de 2010.

_____, M. E. C. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

_____, M. D. H. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília/DF, 2003.

_____, M. E. C. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociai**s. 3ª. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

IANNI, Octávio.**A Dialética das Relações Raciais**, apresentado no Encontro da ANPOCS em 2003. Disponível em:<http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a16-oianni.pdf>. Acesso em:04 de ago. de 2017.

ROCHA, José Geraldo da. Movimentos sociais e negritude no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 12, p. 24-60, 2014.

SANTOS, Flávio Gonçalves dos. História e cultura afro-brasileira na educação básica: origens e implicações da Lei 10.639/2003. **Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades**, n. 225, p. 23-36, 2016.

SANTOS, Raquel Amorim dos et al (Org.). **Lei 10.639/2003**: Pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

_____; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Política Curricular e Relações Raciais: O Estado da Arte mas Produções da ANPED. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 8, n. 20, p. 111-134, 2016.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, 2012.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

SINDICALISMO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO SINDICAL DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CASTANHAL-PA NO SINTEPP-PA

Victor Fernando Ramos de Oliveira
UFPA/Brasil
Email: vitorbelem@hotmail.com

Maria Edilene da Silva Ribeiro
UFPA/Brasil
Email: mariaedilene@ufpa.br

RESUMO: O presente trabalho apresenta os elementos iniciais da pesquisa "*Sindicalismo docente: um estudo sobre a participação sindical dos professores da rede municipal de Castanhal-PA no SINTEPP-PA, no período 2010-2016*" que tem por objetivo investigar as determinações relacionadas à participação de professores da Rede Municipal no SINTEPP-Castanhal, no período de 2010-2016. Na perspectiva de compreender o sindicalismo docente para além das aparências, mas em sua totalidade, será feito um estudo de caso no SINTEPP-Castanhal no qual realizaremos análise de documentos, entrevistas e aplicação de questionários. A literatura nos mostra que as transformações decorrentes da reestruturação no mundo do trabalho afetaram a materialidade e subjetividade dos trabalhadores, assim como suas instituições como os sindicatos.

PALAVRAS-CHAVE: sindicalismo docente; participação sindical;

INTRODUÇÃO

Na contramão da exploração do homem pelo capital, surgiram os sindicatos, mas no decorrer da história eles passaram por transformações e atualmente, como a literatura nos confirma, a realidade é que os sindicatos, dentre eles o docente, mesmo que com resistência vem perdendo sua força combativa, diante de uma conjuntura na qual se observa "a

constituição de um novo nexo psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento de operários e empregados em conformidade com a racionalização da produção" (ALVES, 2011, p. 111).

E conectado a esta realidade está o SINTEPP-Castanhal[82] que congrega trabalhadores da educação que atuam no ensino público do município, que conforme os dados do Censo Escolar 2016, a rede municipal compreende 997 professores, sendo esta rede a que contém maior número de professores atuando no ensino básico no município.

A pesquisa origina-se do seguinte questionamento: O que determina a participação ou não de docentes nas ações do sindicato (SINTEPP-Castanhal) em meio as atuais condições de precarização do trabalho, desqualificação e desvalorização da profissão docente?

METODOLOGIA

Nesta pesquisa busca-se uma aproximação com os princípios gerais do Materialismo Histórico Dialético conforme aponta Kosik (1969) e assim, captando as categorias centrais como a totalidade, contradição, práxis e mediação, caracterizadas como elementos *sine qua non* para a compreensão do real.

Será feito um estudo de caso, no município de Castanhal, no sentido de "retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total" (OLIVEIRA, 2009, p.06).

Inicialmente será feita uma revisão bibliográfica e um levantamento de dissertações e teses no site da CAPES sobre elementos que dão base para a abordagem desta investigação.

Assim como serão solicitados e analisados documentos do sindicato, da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal que nos ajudarão na investigação a cerca da singularidade do caso em questão. Assim como serão analisados documentos do governo nacional (Censo Escolar), a legislação acerca do sindicalismo e documentos como a Convenção de 87[83].

Realizaremos entrevista semi-estruturada: com professores sindicalistas que estejam na direção do SINTEPP para investigar como a direção do sindicato percebe o cenário de

[82]Município localizado na região nordeste do Pará e sexto mais populoso do estado com uma estimativa de 192. 571 mil habitantes em 2016 (IBGE, 2017).
[83]Documento da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata sobre os princípios da liberdade sindical e à proteção do direito sindical, aprovado em 1948.

refluxo no sindicalismo e tem agido para ampliar a participação de professores da rede estadual nas ações do sindicato.

Será aplicado um questionário para professores filiados e não filiados de modo a verificar e analisar quais fatores impedem ou contribuem para a participação destes docentes na luta sindical, assim como detectar qual a identidade de classe dos docentes que participam ou não do sindicato. Após as entrevistas e aplicação dos questionários, será estabelecida a análise do conteúdo coletado.

O período a ser analisado nesta pesquisa abrangerá os anos de 2010 a 2016. Tendo como marco inicial o ano de 2010, por ser o ano em que o sindicalismo docente conquista a integralidade salarial instituída na Lei do Piso Salarial, que, segundo a direção do sindicato, promoveu um grande aumento de filiação ao sindicato, tornando-se um momento interessante para saber se essa quantidade de filiação refletiu na participação efetiva dos docentes na luta sindical.

DISCUSSÃO DOS DADOS

No Brasil o surgimento de sindicatos docentes é considerado tardio devido às condições sociais do país, pois antes da Constituição de 1988 a sindicalização dos funcionários públicos era proibida, a exceção foi o Sindicato dos Professores (SINPRO-RJ) criado em 1931, visto que o setor privado poderia organizar-se como sindicato, mas subordinado ao governo. No entanto, haviam professores da educação pública organizados em associações, que não eram controladas pelo governo, utilizando-se do direito privado, porém essas associações não tinham um caráter classista, mas corporativista (VICENTINI e LUGLI, 2009; MAUÉS, 2012).

No final dos anos 70, com o advento do período político e socioeconômico que o Brasil vivia e que afetava duramente os trabalhadores, um novo sindicalismo surge "com a marca da autonomia e da contestação à ordem estabelecida, reivindicando o fim do sistema autoritário e a volta da democracia ao país" e lutando, dentre outras, "contra o arrocho salarial, e por mudanças econômicas que atendessem os interesses da sociedade brasileira" (MISAILIDIS, 2001, p. 66).

Oliveira (2010) relata que nesse período-final da década de 70- houve um intenso movimento dos professores na luta pela profissionalização do magistério, no sentido de

romper com a tradição, a qual o ato de ensinar se dá por vocação ou sacerdócio, em uma busca de reconhecimento social e econômico, sendo esta luta, um meio de defesa destes trabalhadores, frente à perda de autonomia e desqualificação do seu trabalho. Nesse sentido, Rêses (2011) revela, em sua pesquisa que a partir do rompimento da ideia de mestre-sacerdote e se identificando em classe trabalhadora, professores começaram a participação no sindicato.

Para Misailidis (2001), a partir de 1978 inicia uma segunda etapa do sindicalismo brasileiro, passando de um sindicalismo oficial, que de alguma forma estava ligado ao governo, para um novo sindicalismo que vê que o problema é político e de luta de classe. Outro elemento pautado pela autora é que no decorrer dos anos 80 o funcionalismo público começa e se inserir nesse movimento "reivindicatório e combativo", o que anteriormente não ocorria devido às associações terem um caráter mais cultural e assistencialista, inclusive pela proibição legal.

O fato é que os docentes no Brasil se organizaram de maneira mais efetiva somente a partir de 1990 (MAUÉS, 2012), momento em que ocorre a implantação do neoliberalismo[84] no país, no governo de Fernando Collor. E em termos globais, o neoliberalismo se expande por diversos fatores, entre eles podemos enfatizar o esgotamento do Estado de Bem-Estar Social e do modelo de produção fordista/taylorista[85], o que acarreta profundas mudanças no mundo do trabalho, influenciadas pelo novo modelo de produção, o toyotismo[86] (FRIGOTTO, 2003).

A onda de reformas implantadas no Brasil a partir da década de 90 é baseada no Consenso de Washington, ocorrido nos EUA em 1989, que teve por objetivo a expansão do projeto neoliberal nos países latino-americanos, e pela pressão de instituições internacionais como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (SILVA, 2003).

Em meio ao cenário da globalização, qualidade total, estado mínimo, terceirização, o neoliberalismo resulta para os trabalhadores, na intensificação do trabalho e perda de direitos.

[84] A ideia central do neoliberalismo é a que o Estado é responsável pela crise- que na realidade é do capital- e por isso o Estado deve atuar de maneira mínima, superestimando o mercado, aderindo privatizações, abertura comercial e desregulamentação financeira e do trabalho (BOITO JUNIOR, 1998).
[85] Modelo de produção baseado na especialização e intensificação do trabalho e na produção em massa.
[86] Modelo de produção baseado na flexibilidade da produção e da organização do trabalho.

E para Maués (2012), as reformas dos anos de 1990 afetaram de maneira significativa a educação brasileira, dentre outros aspectos na formação do professor e o trabalho docente.

A partir destas reformas, os professores passam a ser "os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema" verificado por avaliações externas; e muitas vezes estes têm de assumir funções de "agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogos" e esse excesso de responsabilidade e exigência contribui para o processo de desprofissionalização, e da perda de identidade do professor (OLIVEIRA, 2010, p.24-25).

E Contreras (2002, p. 33) explica que nesse momento há um processo de racionalização no mundo da produção que atinge o trabalho docente que "sofre uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia".

É sabido que a organização dos professores conseguiu acompanhar a ascensão do sindicalismo da década de 80, dada às condições organizativas de toda a classe trabalhadora no período. E desde a década de 90, no governo de Collor, ao governo Lula/Dilma o sindicalismo brasileiro sofre diante da onda neoliberal que se instalou e avança no Brasil. Para Boito Jr (1998) e Antunes (1997) diante a conjuntura dos anos 90, o sindicalismo passou a adotar uma postura de acomodação dentro da ordem neoliberal, adquirindo uma postura propositiva, com estratégias de conciliação, que de certa forma, desestimula e desvaloriza a luta das massas.

Visto isso, é fato que tanto o trabalhador quanto a sua organização (sindicato) sofreram impactos nessa reestruturação do mundo do trabalho. Antunes (2007) afirma que as transformações presenciadas no mundo do trabalho atingiram não só a materialidade da classe trabalhadora, mas a sua subjetividade, corroborando com essa ideia Alves (2011, p.115) diz que a crise que o sindicalismo vive expressa "em parte, as dificuldades de as instituições políticas (e sindicais) enfrentarem a 'guerra de oposição' que ocorre no campo da subjetividade das individualidades da classe do trabalho".

E em 2017, o que observamos é que a precarização e desvalorização do trabalho continua prevalecendo conforme os ataques do capital e os trabalhadores, dentre eles os professores, seguem sofrendo com as consequências desta conjuntura.

Ao mesmo tempo observamos no sindicalismo docente um baixo percentual de filiação e participação conforme indica Maués (2012) em uma pesquisa[87] realizada com 1.400 professores, o nível de filiação constatado foi de 25% e destes apenas 7% participam efetivamente das ações e decisões da entidade.

Como explicação para esse refluxo do movimento docente, Maués (2012, p. 172) compreende que faz parte de um processo de "captura da subjetividade" que os docentes vêm sofrendo com essa reconfiguração do mundo do trabalho, com criação de valores-fetiches e naturalização das formas de pressão e opressão.

CONCLUSÕES

Nesse sentido, se fazem necessárias investigações que ajudem a compreender o que vem contribuindo e impedindo a participação do professor no sindicato em tempos de crise do capital, momento em que a exploração da classe que vive do trabalho se acentua.

Entendo que há uma necessidade de os professores se instrumentalizarem para através da sua capacidade de unir forças, organizados, possam encampar não apenas a luta por questões econômicas que perpassam (salário, plano de carreira etc), mas, sobretudo por políticas que afetam diretamente as suas condições de trabalho e de vida, bem como a luta emancipatória por uma sociedade para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade:** o espírito do toyotismo na erado capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho, restruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In: ANTUNES, Ricardo (Org). **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos:** reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil. São Paulo: Editora Boitempo, 1997. p. 71-84.

_____. **Adeus ao trabalho**?- Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.12ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. Tese de Livre docência, UNICAMP, 1998.

[87] Esses dados são parte da pesquisa *survey* realizada em 2009, intitulada *Trabalho docente na educação básica no Pará*, nos quais participaram da pesquisa 66 escolas do estado.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 2003.

IBGE. **Censo Demográfico 2016**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150240>. Acesso em: 18 abril 2017.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Organização dos docentes e ação sindical. In: MAUÉS, Olgaíses Cabral. (Org.). **O Trabalho Docente na Educação Básica:** o Pará em questão. 1ª. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Editora Boitempo 2008.

MISAILIDIS, Mirta Lerena de. **Os desafios do sindicalismo brasileiro diante das atuais tendências**. São Paulo: Ltr Editora, 2001.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, Cascavel, v.2, n. 3, p.1-16, 2009.

OLIVEIRA, Dalila. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

RÊSES, Erlando da Silva.O Sentido da Prática Sindical entre os Atores Sociais do Sindicalismo Docente da Educação Básica da Cidade Maravilhosa. **Revista Inter-Legere** (UFRN), nº 9, p. 118-142, 2011.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na reforma do Estado**. São Paulo, Cortêz, 2003.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

GT3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE

Coordenação: Profa. Dra. Maely Ferreira Holanda Ramos

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A ATUAÇÃO DA GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA EM TOMÉ-AÇU: UMA ANÁLISE EXTRAÍDA DA PRÁTICA

Gislayne Carvalho Pires[88]
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Coordenadora Pedagógica da rede de ensino de Tomé-Açu, e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia – GEPEIF/UFPA/CNPq. Brasil. Email: rosnypires@hotmail.com

Waldir Ferreira de Abreu[89]
Doutor em Ciências Humanas, Pós-Doutor em Ciências da Educação, Livre Docente em Educação, Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia – GEPEIF/UFPA/CNPq. Brasil. Email: awaldir@ufpa.br

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar as formas de atuação da Gestão, da Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada para os professores na Cidade de Tomé-Açu. Tem como problemática a forma de atuação do gestor escolar e do coordenador pedagógico, problemática esta que surgi a partir da inquietação de conflitos do cotidiano escolar. A pesquisa é de abordagem qualitativa, o instrumento de coleta de dados constitui-se de questionários aplicados para os diferentes campos de atuação da Comunidade Escolar, contendo questões individuais voltadas para a forma de atuação de cada profissional pesquisado. Após a análise dos resultados, concluiu-se que à maioria das escolas ainda estão em processo de transição para a gestão democrática, conclui-se também que existem divergências quanto a atuação do coordenador pedagógico nas escolas, conclusões essas evidenciadas através das respostas dos informantes através da aplicação dos questionários.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar; Coordenação Pedagógica; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado: A atuação da gestão e coordenação pedagógica na escola em tomé-açu: uma análise extraída da prática, tem como objetivo analisar as formas de atuação da Gestão, da Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada para os professores na escola na Cidade de Tomé-Açu.

Este estudo é extenso com mais conteúdo, se encontra na forma resumida, é baseado no conceito de Luck (2006), que caracteriza a gestão escolar participativa, idealizada como elemento de democratização da escola. E Libâneo (2001), que incube o coordenador

pedagógico de acompanhar, apoiar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares, prestando assistência aos professores através da formação continuada.

No que se refere à coordenação pedagógica, a escolha da temática foi baseada em interesses pessoais devido a minha atuação na área. Procurei estudar de forma mais aprofundada o papel do coordenador pedagógico e suas atribuições para melhor desempenhar o meu trabalho, já que atuo como coordenadora pedagógica no sistema de ensino da Cidade de Tomé-Açu. Nesse sentido e para responder nossas inquietações, foi lançada a seguinte problemática: Qual a forma de gestão existente nas escolas e como é realizado o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas do município de Tomé- Açu?

METODOLOGIA

Com intuito de responder a estes questionamentos, a pesquisa foi desenvolvida baseada na abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Com base nesta abordagem o procedimento da pesquisa se deu por meio de análise de campo, que para Fonseca (2002) caracteriza-se pelas investigações em que, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada através da aplicação de um questionário para profissionais que atuam na escola como: Professores Coordenadores Pedagógicos e Gestores Escolares. Foram feitas oito perguntas para cada profissional, conforme seu segmento, resultando em um total de oitenta respostas. Dada a quantidade de respostas obtidas, optou- se em analisar somente aquelas que pudessem atender de maneira mais precisa o que vem sendo abordado no trabalho. Os informantes foram três gestores, três coordenadores e quatro professores. As entrevistas foram feitas em três escolas do município de Tomé-Açu com intuito de obter uma visão diferenciada e mais próxima da realidade da educação que temos no município. Das escolas escolhidas para a pesquisa, a maioria atende alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, sendo uma das escolas além de atender os alunos dos anos finais do ensino fundamental atende também alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. A segunda escola atende da Educação Infantil ao Ensino Médio Sistema Objetivo Municipal de Ensino - SOME escola denominada do campo.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A Gestão Escolar: Analisando as repostas

Durante o preenchimento dos questionários aplicados, percebi que muitos não sabiam ou mesmo compreendiam o que é a gestão democrática, causando um desconforto em não poder consultar livros para elaborar uma resposta que correspondesse o que a pergunta pedia, em muitos momentos os informantes nos perguntaram o significado de algumas palavras contidas no questionário.

Quando perguntado aos gestores e coordenadores pedagógicos sobre o que entendem por gestão democrática, alcançamos as seguintes respostas:

> "É uma gestão participativa". (Informante G1)

> "É onde há democracia né? Onde nós fazemos parceria, onde nós conversamos com os funcionários, tendo acesso ao trabalho deles, não tomar aquilo que só eu sei menosprezando os nossos colegas achando que eles são menores, então pra mim isso não é democracia". (Informante G2)

> "Gestão democrática é quando pessoas de um mesmo grupo se unem para decidir e conduzir os trabalhos referentes a esse grupo. É tomada de decisão em grupo". (Informante C2)

Ao observar as respostas acima, é possível identificar diferentes concepções sobre o que é a gestão democrática, o informante G1 compreende a gestão democrática na sua totalidade que se restringi somente a participação. Segundo ele a gestão democrática estabelece como deve ser esta participação, não é apenas chamar os professores para opinar e tomar decisões, a participação vai além, ela se fundamenta em aspectos como a formação do conselho de classe, participação de pais, alunos, representantes comunitários e servidores, participando ativamente dos debates e das decisões. Quando perguntamos aos informantes sobre as dificuldades de uma gestão democrática obtivemos as seguintes respostas;

> "O despreparo para tomar decisões que fazem sentido para uma escola (sala de aula) não basta decidir junto, é preciso decidir coisas que contribuam realmente com o melhoramento da prática educativa em todos os sentidos; administrativo, técnico, pedagógico e apoio, que com um mesmo olhar possamos melhorar a vida de um aluno, uma escola, uma cidade, um país. Nem sempre a gestão democrática é a melhor decisão, quando as pessoas do grupo são despreparadas as decisões não são concretizadas de maneira a levar a bom termo o que foi decidido". (Informante C2)

Fortuna apud Libâneo analisa a democracia nas escolas baseando-se em aspectos apresentados na realidade encontrada nas interfaces da mesma e diz;

> "Penso que tal suposição de democracia, carregada de promessas de felicidade, igualdade, fraternidade e completude, produz uma ilusão, provocando em consequência, uma insatisfação constante com os processos de democratização na realidade brasileira, em especial na escola, fazendo-me crer que os sujeitos decepcionam-se com a democracia, porque se espera dela um resultado, um fato acabado, uma conclusão bem-sucedida" (2003, p.11).

A fala do informante C2 nos remete a preocupação sobre a forma que as decisões estão sendo tomadas na escola, nesse aspecto, não se trata de individualizar ou agregar todas as ações em uma única pessoa por que o coletivo não possui o mesmo preparo que o gestor, o mesmo deve gerenciar as ações de toda sua equipe, pois "uma vez tomadas às decisões coletivamente de maneira participativa é preciso colocá-las em prática." (LIBÂNEO 2001, p.88).

O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada dos professores: Analisando as repostas

A primeira pergunta refere-se à importância do trabalho do coordenador pedagógico na escola, em resposta a esta pergunta o informante apresenta a seguinte opinião:

> "É de suma importância, ele auxilia tanto o docente quanto o discente no processo de ensino aprendizagem. Embora a coordenação pedagógica da escola se omita nesta tarefa, pois a mesma não desenvolve este acompanhamento com o professor, se restringe a processos administrativos dentro da escola. Exemplo: colocar aluno para dentro de sala de aula auxilia na secretaria da escola" (Informante G1).

Ao perguntarmos sobre a importância da formação continuada para a prática docente, as seguintes respostas nos foram dadas;

> "A formação continuada é de grande importância na nossa prática docente, pois a mesma nos capacita para o melhor desenvolvimento dos nosso trabalho, ampliando nosso conhecimento, renovando nossas ideias e nos proporcionando novos métodos de ensino, sendo que a nossa clientela está sempre mudando e nós devemos estar aptos para receber qualquer uma delas" (Informante P3).

> "É importante por que auxilia muito, hoje eu vejo assim: Tem professores que ainda não tinham uma formação e ficavam só naquilo ali, até nós mesmo, quando nós aprendemos algo e trazemos para a nossa realidade é gratificante tanto pra nós quanto para nossos alunos" (Informante G2).

O informante P3 compreende a formação continuada na sua forma genuína, especificando a sua verdadeira finalidade, sua fala é coerente com o que diz Chistov apud Vasconcellos ao falar da formação continuada;

> A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuirmos direções esperadas a essas mudanças (2004, p.9)

O informante G2 ao se pronunciar sobre a importância da formação continuada teve dificuldade de compreensão do assunto abordado, sua resposta é referente ao processo de graduação que as universidades disponibilizam para pessoas que desejam se formar em alguma área, sendo assim a resposta não contempla o que de fato está sendo abordado nesta pesquisa. Acredito que o termo (Formação Continuada) causa estranheza e não é conhecida a sua função para alguns gestores e coordenadores pedagógicos. A não familiarização da palavra faz parte da inexperiência com a realização dela nas escolas, esses espaços destinados a formação continuada inúmeras vezes são utilizados para outros fins, "na escola anterior onde eu estive nós participamos, nesta agora não, lá fizemos a escolha dos livros didáticos que serão usados ano que vem" (Informante P4).

Um espaço propício para a construção de saberes é menosprezados por alguns profissionais que não possuem o menor interesse de aprimorar suas práticas e postura errada também a do coordenador que não toma pra si esta responsabilidade, segue o ritmo dos demais professores e acaba não fornecendo este suporte tão importante nos dias atuais. Quando bem elaborada a Formação Continuada pode tornar-se um ambiente de construção e troca de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao termino deste trabalho, percebe-se que nas últimas décadas foram notáveis o aumento de normas, leis e regulamentos que pudessem favorecer o processo de democratização e descentralização da gestão escolar, evidenciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Legislação Complementar, que fomenta uma gestão participativa. Compreende-se que as dificuldades encontradas na efetivação da gestão democrática nas escolas são muitas, pois repensar a teoria e a prática da gestão educacional no sentido de abolir a centralidade da autoridade em uma só pessoa é tornar a gestão mais democrática e permitir a participação do coletivo da escola nas decisões.

Ao discutir as concepções de gestão e o papel do coordenador pedagógico, constatou-se que existe uma complexidade na relação entre os gestores escolares, coordenadores

pedagógicos e os demais segmentos da escola, de forma mais precisa com os professores. Porém, a ação conjunta entre eles é importante para amenizar os percalços que a própria rotina do trabalho escolar exige. Percebemos também, que a complementação que se dá entre as atribuições do coordenador pedagógico, o orientador educacional, o supervisor educacional e o gestor escolar contribuem de maneira significativa para as conquistas no contexto educacional quando os mesmos compreendem os seus papéis e sabem cumprir de forma correta cada uma das suas funções.

Em uma visão geral a pesquisa aponta para uma melhoria nas perspectivas educacionais da forma de gestão e atuação do coordenador na escola. O acompanhamento do desempenho dessas funções é importante, pois através dos resultados obtidos é possível realizar um comparativo com outros fatos históricos e perceber os avanços da educação e as melhorias que já foram feitas até o momento, desta forma, podemos almejar cada vez mais escolas voltadas para propiciar aos alunos saberes essenciais para o desenvolvimento de suas potencialidades, garantindo uma educação de qualidade a partir de questionamentos baseados na realidade contemporânea. Cabe ressaltar que essas mudanças que possibilitam a participação na forma de gestão, ocorreram através da descentralização da gestão educacional, pois a descentralização possibilita uma gestão responsável uma vez que as decisões não são tomadas por uma única pessoa e sim pelo coletivo.

Conclui-se com tudo isso, que no processo da construção do ensino aprendizagem, gestores, coordenadores, professores e os demais segmentos da escola devem participar de forma coletiva e assumir as responsabilidades com uma educação de qualidade e consequentemente propiciar uma boa formação para os alunos através de seus esforços para colocar em prática tudo o que se tem a favor da educação.

REFERENCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Ed: Auternativa, 2001.

LIBÂNEO José Carlos; OLIVEIRA João Ferreira de e TOSCHI Mirza Seabra **Educação Escolar:** Políticas, estruturas e Organização: São Paulo Ed: Cortez,2003.

LÜCK, Heloísa. A Escola Participativa: **o trabalho do gestor escola**r. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. **Difíceis e possíveis relações entremétodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde**. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001. p.117-42.

VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do Trabalho Pedagógico.**São Paulo: Ed. Libertad,2004.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Kelly Katia Damasceno.
PPGED/UFPA;
SEDUC/MT. Brasil
kkdamasceno@hotmail.com

RESUMO: Este texto tem como objetivo discutir a avaliação da aprendizagem numa perspectiva da teoria histórico-cultural a partir dos estudos de Vigotski (2000; 2010), Leontiev (1978), Pino Sirgado (2000), Sforni (2008, 2009), Teixeira e Mello (2015), entre outros. Dentre os aspectos pertencentes à organização do trabalho pedagógico encontra-se a avaliação. E, neste texto é entendida para além dos instrumentos adotados na prática docente, está atrelada à concepção de educação numa perspectiva de humanização, em que os conhecimentos científicos sejam organizados de tal maneira que haja interação entre os professores, os alunos e os meios educativos. Que a avaliação da aprendizagem seja reflexiva, investigativa, isto é, com objetivo de mostrar o avanço e as dificuldades dos alunos, de forma a criar estratégias que contribuam no desenvolvimento psíquico e aja sobre as *"funções psicológicas superiores"* (VIGOTSKI) dos alunos. Assim, a avaliação contribuirá com o processo educativo e, consequentemente, com a humanização dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção de Avaliação da aprendizagem. Teoria Histórico-Cultural. Atividade.

Introdução

Este texto tem como objetivo discutir a avaliação da aprendizagem numa perspectiva da teoria histórico-cultural a partir dos estudos de Vigotski (2000; 2010), Leontiev (1978), Pino Sirgado (2000), Sforni (2008, 2009), Teixeira e Mello (2015), entre outros. O tema avaliação da aprendizagem conduzirá a pesquisa, em desenvolvimento, intitulada *"A organização escolar porciclos de formação humana com foco na relação entre aprendizagem e avaliação dos alunos: a representação de professores que atuam no município de Cuiabá (MT)*".

Dentre os aspectos pertencentes à organização do trabalho pedagógico encontra-se a avaliação. Aliás, a avaliação é um ato inerente às ações dos seres humanos, seja numa ação cotidiana, como a descrita acima, seja em ações que exijam elementos mais formais para tomada de decisão, a avaliação está sempre presente. Por isso, que no ato educativo também se encontra à ação avaliativa.

Avaliação da aprendizagem na Organização do Trabalho Pedagógico

Por avaliação entende-se que vai para além dos instrumentos adotados na prática docente, está atrelada à concepção de educação numa perspectiva de humanização, em que os conhecimentos científicos sejam organizados de tal maneira que haja interação entre os professores, os alunos e os meios educativos. Que a avaliação da aprendizagem seja reflexiva, investigativa, isto é, com objetivo de mostrar o avanço e as dificuldades dos alunos, de forma a criar estratégias que contribuam no desenvolvimento psíquico e que aja sobre as *"funções psicológicas superiores"* (VIGOTSKI) dos alunos. Para tanto, é fundamental articular a prática avaliativa em prática de aprendizagem, romper com a dicotomia entre concepção de educação e avaliação, como se a última não tivesse articulação com a primeira e fosse realizada só como instrumento para exclusão do sistema de ensino.

Em uma sociedade capitalista o mecanismo de exclusão está sempre presente, ora de maneira direta, como num primeiro momento da história brasileira, só os homens de famílias abastadas tinham acesso às escolas. Ora de maneira indireta, após reivindicações sociais a população da classe popular teve acesso às escolas, entretanto, por meio de mecanismos perversos de uma concepção de avaliação classificatória tornam-se excluídos novamente do direito de apropriar-se dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da história da humanidade.

Percebe-se ao longo da história educacional que a avaliação da aprendizagem sendo utilizada como mais um mecanismo de divisão das classes sociais, pois mesmo que nos sistemas educacionais privados haja também momentos de avaliar o processo de ensino e aprendizagem, os resultados não são empregados de maneira a fortalecer a ideia presente no senso comum de que a escola é para os "iluminados" ou para os "mais inteligentes". Essa ideia na verdade é mais uma estratégia da sociedade burguesa impedir o pleno desenvolvimento dos seres humanos.

Alguns apontamentos sobre a Teoria Histórico-Cultural

Vigotski ao desenvolver a teoria histórico-cultural comunga das ideias de Marx e Engels, sobretudo, no que diz respeito à importância da história no desenvolvimento dos seres humanos. Segundo Sirgado (2000), Vigotski apoia-se em uma das afirmativas marxiana *"a única ciência é a história"*, ao assumir como eixo central o significado histórico para a teoria

psicológica que estava elaborando, o psicólogo russo apresenta diferença entre outras concepções psicológicas.

Dessa maneira, a teoria vigotskiana baseia-se no materialismo histórico e dialético na perspectiva de Marx e Engels. Vigotski (1989, p. 54 – 55 *apud* Pino Sirgado, 2000, p. 48) afirma que *"a história é entendida de duas maneiras: em termos genéricos, significa´uma abordagem dialética geral das coisas´; em termos restritos, significa ´a história humana´*". Ao definir a história nesses dois sentidos, Vigotski mostra a imbricação de dois planos: o ontogenético (desenvolvimento pessoal) e o filogenético (desenvolvimento geral da espécie humana). Desconsiderar tal imbricação é um dos equívocos cometidos pelas demais psicologias do desenvolvimento da criança, segundo esse teórico.

A questão de pesquisa de Vigotski foi: Como o desenvolvimento cultural da espécie acontece em cada indivíduo?

Ao responder a essa questão Vigotski pensou em trabalhar em prol da educação, diferenciando-se mais uma vez de outras teorias psicológicas. Vê na escola a possibilidade de intervenção e promoção dos alunos à medida que age sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, ainda, se apropriam dos conhecimentos e da cultura disponibilizada pela humanidade. Desse modo, a educação e a escola têm uma importância na construção de uma sociedade que supere as desigualdades sociais.

É importante destacar que ao tratar da gênese das funções psicológicas, Vigotski as separou em: funções elementares (nascemos com elas - hereditário) e funções superiores referem-se às qualidades humanas e são construídas culturalmente (pensamento verbal, fala oral e escrita, memória voluntária, autocontrole da vontade, emoção, imaginação, percepção ativa, valores, motricidade, atenção ativa), há o desenvolvimento e a apropriação dessas funções.

Ao compartilhar das ideias de Vigotski, dentre elas, da necessidade do desenvolvimento e da apropriação das funções psíquicas pelos seres humanos Leontiev (1978, p.272) corrobora em defesa de uma educação que tenha o papel na transmissão histórica e na aquisição das aptidões da cultura humana. É pelo processo de comunicação que as crianças entram em contato com as relações do mundo circundante através de outros homens. Assim, as aptidões não são dadas simplesmente aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual, mas são aí postas. Sem a transmissão histórica seria

impossível à continuidade do progresso histórico que está relacionado ao progresso da educação. Esses dois progressos estão de tal maneira imbricados que se pode julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade com o desenvolvimento do sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p.273). Assim, tanto Leontiev quanto Vigotski compartilham a ideia que a educação tem uma função importante para o desenvolvimento da sociedade.

Vigotski cria uma concepção metodológica que considera os fenômenos totais e particulares e desenvolve três teses, a saber:

Primeira tese - O caráter histórico e cultural do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) que estão sempre em transformação qualitativa. Neste sentido, o social é o princípio da natureza e origem das FPS na concepção de desenvolvimento psicológico, sendo o social *"*um signo ou símbolo independente do organismo, como no caso do instrumento" (VIGOTSKI, s/d, *apud* PINO SIRGADO, p.54, 2000).

Segunda tese – Mediação semiótica simbólica é o mecanismo de converter o social em pessoal sem tirar do indivíduo sua singularidade.

Terceira tese - Abordagem genética – na constituição do ser humano aparece os aspectos de ordem: filogênese (espécie); ontogênese (indivíduo); sociogênese (cultura) e microgênese (processos).

Além, dessas teses, estão presentes na teoria histórico-cultural conceitos fundamentais, como:

- Zona de desenvolvimento iminente. Para Vigotski (PRESTES, 2012, p.65) o *"desenvolvimento é uma possibilidade"*. Prestes (2012) considera que nessa perspectiva o desenvolvimento parte do social – coletivo para o individual, por isso, é importante que o professor organize o ambiente maximizando o acesso às ferramentas culturais que possibilitem o desenvolvimento do aluno.
- Ensino (situação de ensino). Em russo não há a palavra aprendizagem, por isso, na perspectiva vigotskiana utilizar o termo situação de ensino que em russo é *obutchenie*, "que possibilitará ao professor dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança. Trata-se da organização intencional do ambiente social pelo professor visando o processo de humanização de seus alunos" (TEIXEIRA e MELLO, 2015, p. 13).
- Vivência. São os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico e de personalidade consciente. Todas as particularidades da

personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência (VIGOTSKI, 2010, p.683).

- Atividade guia. É a atividade por meio da qual a pessoa melhor se relaciona e aprende com o mundo ao redor. Em cada etapa da vida humana há uma atividade que guia, são elas: 1) comunicação emocional; 2) atividade exploratória; 3) brincadeira de faz de conta; 4) atividade de estudo; 5) trabalho.
- Internalização. Está articulada a três momentos: sutura, fixação completa, estímulos verbais. Não é cópia do externo recria aquilo que vivencia.
- Brincadeiras de papéis sociais (faz de conta). É uma atividade guia que tem implicações sérias para o desenvolvimento da criança, é nela que surge a imaginação. Ao brincar de faz de conta a criança não só reproduz a realidade, como também é livre para criar situações imaginárias (PRESTES, 2012).

Tanto as teses quanto os conceitos elaborados por Vigotski, bem como Leontiev com pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento do psiquismo contribuem para a ampliação do processo de avaliação da aprendizagem condizente com a perspectiva de humanização.

Consideração (não) final

Diante do exposto, vislumbra-se a possibilidade dos elementos (teses e conceitos) presentes na teoria histórico-cultural respaldarem o desenvolvimento da apropriação e internalização dos conhecimentos sistematizados, bem como, subsidiarem a organização do trabalho pedagógico do qual a avaliação da aprendizagem faz parte numa perspectiva do materialismo histórico e dialético contribuindo para a humanização dos alunos ao buscar a superação da sociedade capitalista.

Para tanto, ao pensar sobre a avaliação da aprendizagem enquanto um dos aspectos inerentes ao ato educativo, que vislumbra a educação para formação humana, pode-se trazer elementos da teoria histórico-cultural para subsidiar a concepção de avaliação para além da exclusão social e, ainda, essa teoria possui qualidades para desenvolver e transformar a sociedade burguesa.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **A dialética entre objetivação e apropriação**. *In*: DUARTE, N. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed rev. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 21-54.

LEONTIEV, A. N. **O Homem e a Cultura**. *In*: O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PINO SIRGADO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. *In*: VIGOTSKI, L. S. (1929/2000) Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. In:Educação & Sociedade, 71. Vigotski – O manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: Cedes, n. 71, 1929/2000. p. 45-78.

PRESTES, Z. L. S. **Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas**. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p 57-71.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem e desenvolvimento:** o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. *In*: Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/ arquivos/File/Sforni.pdf. Acesso 13 nov. 2015.

SFORNI, M. S. F. & GALUCH, M. T. B. **Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade.***In*: MACIEL, L. S. B. & MORI, N. N. R. (Org.). Pesquisa em Educação: múltiplos olhares. 1ed. Maringá: EDUEM, 2009, v. 1, p. 117-134.

TEIXEIRA, S. R. S. & MELLO, S. M. **Formação de professores:** uma teoria para orientar a prática, 2015 *(No prelo).*

VYGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução de Roberto Della Santos Barros. Portal do PSTU: http://pstu.org.br.Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Obras Escogidas III. 2. ed. Madrid: Visor: 2000, p. 11-340.

_____. **O papel do meio na pedologia**. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21(4), p. 681-701.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INICIAL

Kézia Costa de Oliveira Rocha Carvalho
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE- Brasil
kecarvalho@uol.com.br

RESUMO: O objetivo principal foi investigar se o Estágio Curricular no curso de pedagogia tem ajudado o aluno em sua formação. Buscou analisar as contribuições do Estágio em Educação Infantil na formação inicial. Foram consultados os alunos do terceiro semestre de uma Universidade particular do Estado de São Paulo. O referencial teórico contou com as contribuições sobre a Aprendizagem da Docência além da coleta de dados individuais. Os resultados indicaram que o estágio favoreceu uma reflexão sobre a prática e apontaram para uma intervenção da instituição formadora na intenção de proporcionar ao aluno uma formação inicial de qualidade. Os dados permitiram uma profunda reflexão sobre a própria prática docente da pesquisadora.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial, Educação Infantil, Estágio Curricular.

INTRODUÇÃO

Enquanto professora do ensino superior, lecionando para o curso de pedagogia há oito anos, sinto um grande incomodo em relação à formação inicial das alunas do curso, quando percebo em meus primeiros contatos com as mesmas, que grande parte não sabe exatamente qual foi o motivo maior que as levou para escolher o curso de pedagogia. Algumas relatam sentimentos e sonhos da infância, outras se reportam a imagens de professoras que marcaram positivamente as suas vidas, outras citam o amor pelas crianças, vendo a profissão como uma missão, sendo poucas as que procuraram o curso com vistas a contribuir como professoras e educadoras, com ideologias e desejos de contribuir para a formação de crianças e de uma sociedade crítica, e muito poucas, as que demonstram pensar criticamente sobre a sua verdadeira função social.

Neste panorama indecifrável da identidade dos alunos que procuram o curso, ainda nos deparamos com os cursos de pedagogia que não favorecem em seus currículos uma formação de qualidade para os mesmos.

Apesar dos muitos avanços que foram alcançados ao longo da história da Educação Infantil no Brasil, como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394 de 1996 (LDB 9394/96), direcionando novos olhares sobre a infância e sua educação, quando estabeleceu, pela primeira vez na história do nosso

país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Citamos o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), e tantos outros documentos, políticas públicas, diretrizes e planos, que foram e continuam sendo elaborados com a intenção de proporcionar qualidade aos anos iniciais da criança, pensando-se que esta qualidade começa com a formação do profissional que a acompanha.

Este trabalho vem ao encontro destas necessidades à medida que apresenta alguns resultados da pesquisa realizada com alunas do curso de pedagogia sobre a contribuição do estágio curricular em educação infantil para a formação inicial das alunas do curso de pedagogia e a iniciativa da implantação de uma disciplina que relacione os conteúdos estudados no curso e na disciplina com o campo empírico para que possa contribuir na reflexão e posterior ação das mesmas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS UTILIZADOS:

O texto a seguir trata da dissertação de Mestrado onde o interesse estava em descobrir se os caminhos percorridos no desenvolvimento da disciplina Estudos dos Contextos e Ações Escolares I e o estágio curricular obrigatório, no curso de Pedagogia têm ajudado o aluno em sua formação inicial para a docência na Educação Infantil, assim a pesquisa buscou compreender qual tem sido a contribuição do estágio curricular na Educação Infantil para os alunos do terceiro semestre do curso de Pedagogia na formação inicial desses futuros professores.

Para fundamentação e articulação teórica desta discussão o aporte utilizado foi baseado nas contribuições dos autores: Nóvoa, (2007), Mizukami (2004) com seus estudos sobre a aprendizagem da docência baseado em Shulman e Gomes (2009) com suas pesquisas sobre a formação inicial dos professores.

Nóvoa (2007) contribui para esta pesquisa com sua fala sobre a importância dos professores serem reflexivos e transformadores e sobre o grande desafio em formar o professor tendo como objeto das reflexões suas práticas e a análise das mesmas. Nóvoa vem indicando a importância de os professores serem melhores formados e propõe uma reflexão fundamentada sobre a prática como um dos caminhos que levam a isso. Assim ele diz:

> [...] há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo

> se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p.14 apud CARVALHO, 2014, p. 34).

Não apenas concordante com Nóvoa sobre essa colocação, sobretudo pensando que esta formação deve acontecer nas primeiras experiências no estágio curricular dos alunos do curso de Pedagogia, assim os alunos se "formariam", ou seja, se "tornariam" melhores professores à medida que refletissem sobre as práticas e sobre o contexto de observação, como coloca Gomes (2009, p.69):

> Se entendemos que todo conhecimento é autoconhecimento, então toda formação é auto formação, ou seja, novamente temos aqui a perspectiva de dar forma/contorno aos projetos formativos individuais. Assim, concordamos com Nóvoa (2002) em sua afirmação de que "formar é formar-se" e de que o ofício de formador é mais do que fazer, do que ser: é tornar-se.

Portanto, entendemos que:

> Sob esta perspectiva é possível se formar, se construir, se constituir e se tornar um professor qualificado e competente para exercer o trabalho com a criança pequena. Esta formação acontecerá com a ajuda do currículo no curso de Pedagogia, mas, sobretudo, se este currículo favorecer a reflexão e a pesquisa, o que fica sob a responsabilidade dos formadores. (GOMES, 2009, p. 69 apud CARVALHO, 2014, p.34).

Com os estudos realizados por Mizukami, (2004) sobre como se aprende a ser um professor, segundo as pesquisas de Schulman, o conhecimento dos professores tem origem em diferentes fontes das quais ele destaca quatro: a formação acadêmica na área específica; os materiais e contextos (currículos, livros didáticos, organização da escola, estrutura da formação docente...); os resultados das investigações sobre a escolarização, as organizações sociais, a aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento e outros fenômenos que influenciam o fazer docente; a sabedoria construída na prática.

Sobre esta fundamentação, quando consideramos o estágio curricular supervisionado como um processo contextualizado de iniciação à prática, podemos pensar que ele é uma importante fonte de aprendizagem da docência. Embora não somente por meio dos estágios, mas com tudo que ele agrega, os estagiários podem ter acesso aos currículos, livros didáticos, organização e funcionamento da escola, relacionamento interpessoal, relações entre pais e

escola, entre outras questões. Portanto esta reflexão é muito importante quando relacionamos à realização do estágio e a reflexão que a disciplina proporciona neste espaço pedagógico formativo. Desta forma o futuro professor poderá continuar a construir a base de conhecimento a que Schulman se refere, com a possibilidade de um crescimento aguerrido e gradativo a partir das primeiras experiências no estágio.

Com as contribuições de Mizukami sobre o trabalho de Shulman, concluímos ainda que o estágio implique a realização de algumas práticas, ele não se constitui a prática em si, pois entendemos que a aprendizagem da docência se concretiza durante a atuação profissional efetiva. Porém as experiências no estágio agregam ao futuro professor elementos para a aprendizagem da docência, pois os alunos estabelecem conexões entre o conhecimento pedagógico do conteúdo observado, o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico.

Como Schulman bem afirma: Mizukami (2004), "nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência" (...) "O processo de relembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência" (p.9).

METODOLOGIA UTILIZADA:

A pesquisa envolveu os alunos do terceiro semestre do curso de Pedagogia no período de janeiro a julho de 2013. Esses alunos participaram da pesquisa expressando suas opiniões sobre o tema, de modo a responder a questão de pesquisa: Qual a contribuição do estágio curricular obrigatório em Educação Infantil e da disciplina Estudos dos Contextos e Ações Escolares I para a formação inicial do aluno do curso de Pedagogia de uma Universidade privada da cidade de São Paulo (SP)?

A coleta de dados envolveu repostas a um questionário que visava antecipar alguns elementos importantes para o conhecimento que se pretendia: caracterização pessoal e do percurso profissional, motivos da escolha pelo curso de Pedagogia e pela Educação Infantil, aprendizagens ocorridas no estágio e na disciplina.

Utilizei minhas narrativas, registradas num diário de campo, produzidas no decorrer do semestre com relatos e reflexões sobre o que ocorria nas aulas e durante o acompanhamento dos alunos no estágio. Para completar o conhecimento pretendido lancei mão de documentos, como o Plano de Ensino da disciplina Estudos dos Contextos e Ações Escolares I, o Projeto Político do Curso de Pedagogia e os relatórios de estágio das alunas que participaram da pesquisa.

As escolhas permitiram, sobretudo, responder a questão de pesquisa sob a perspectiva das participantes e caminhar na direção de verificar a consecução dos objetivos propostos, quais sejam:

a) Identificar as concepções gerais dos alunos, relacionadas ao magistério da Educação Infantil, em dois momentos do curso: antes e depois do estágio.

b) Analisar as potencialidades e desafios do estágio para a aprendizagem da docência.

c) Identificar as relações estabelecidas entre trajetórias pessoais, teorias e práticas.

Diante dos objetivos elencados e a partir da visão das futuras professoras entrevistadas, a organização dos dados e sua análise contemplaram os seguintes focos: Caracterização das participantes; Concepções gerais dos alunos, relacionadas ao magistério da Educação Infantil; Potencialidades e desafios do estágio para a aprendizagem da docência; Relações estabelecidas entre trajetórias pessoais, teorias e práticas; Aprendizagens ocorridas durante o estágio e na disciplina Estudos dos Contextos e Ações Escolares I.

RESULTADOS DA PESQUISA

Alguns dos resultados mais relevantes da pesquisa nos mostram que com a criação de uma disciplina no curso de Pedagogia abriu-se um espaço de reflexão e de discussão em sala de aula para que os alunos pudessem trazer suas vivências e experiências do estágio que fossem debatidas à luz de uma fundamentação teórica. Nesta proposta os alunos também podem refletir sobre as práticas pedagógicas observadas, o que possibilita um maior envolvimento do futuro professor com o contexto de sua futura atuação. Assim, em sua formação inicial, o futuro professor conta com um campo de conhecimento rico, que é o estágio, e também com um espaço, em seu curso de graduação, para estabelecer pontes entre os fazeres e os saberes, o que se configura num espaço de aprendizagem da sua profissão. (CARVALHO, 2014, p. 41).

As alunas pesquisadas afirmaram que as contribuições do estágio em educação infantil e da disciplina pesquisada favoreceram para uma real mudança de pensamento. As alunas mudaram e ampliaram seus pensamentos em relação à criança da Educação Infantil e também sobre o papel dos professores desta modalidade. Em seus depoimentos foi possível perceber que o estágio e o estabelecimento das relações entre ele e os temas estudados, seus olhares foram ampliados, mesmo com aquelas que já tinham conhecimento sobre a criança e a infância. Em decorrência da vivência no estágio verificamos que com os temas trabalhados

em classe proporcionaram mudanças nas visões das participantes da pesquisa sobre a prática das professoras da Educação Infantil e sobre o seu papel.

O estágio e a disciplina contribuíram para a aprendizagem da docência, pois aprenderam a serem professoras observando outra professora a ensinar. Nos depoimentos vimos que os sentimentos e vivências proporcionados no estágio, tanto os positivos quanto os negativos, mobilizaram os saberes das alunas e as ajudaram a refletirem sobre a prática pedagógica, aprendendo sobre a sua futura profissão. Elas observaram práticas negativas, ao mesmo tempo em que buscavam uma solução para a situação observada.

Foi possível perceber que os alunos estabeleceram relações entre a teoria e a prática, pois os assuntos eram debatidos em sala de aula e a vivência e reflexão do estágio mudaram e ampliaram suas visões, saindo do senso comum e buscando um referencial teórico que sustentasse suas observações. A pesquisa mostrou ainda que as alunas aprenderam com a criança, com a sua família, com o estágio e com os estudos de uma forma geral. Além de contribuir também para uma reflexão sobre assuntos do cotidiano da educação infantil que nem sempre é fácil perceber a sua importância sem um olhar apurado e que nem sempre é possível encontrar um referencial teórico condizente com o que está sendo observado, e isso pode impulsionar o aluno na busca de mais conhecimento sobre o assunto, favorecendo a construção da sua autonomia. De modo adicional, os dados favoreceram na reflexão sobre a prática docente, abrindo novos caminhos para a formação e atuação e, em decorrência, favorecendo a formação dos futuros professores.

CONCLUSÕES

Consideramos que a partir da pesquisa realizada o Estágio tem um papel fundante na vida do profissional da Educação Infantil, seja na formação inicial com os (as) alunos (nas) do curso de Pedagogia ou como profissionais formados em início de carreira.

Na formação inicial, a pesquisa favoreceu uma reflexão sobre a aprendizagem da docência, pois as alunas disseram que refletir sobre uma prática observada e relacionar essa prática aos fundamentos teóricos amplia a possibilidade de uma análise sobre o que foi observado e modifica concepções anteriores o que ajuda a pensar em sua ação e performance no início da carreira.

É importante considerar que a apresentação dos dados no texto não teve por objetivo de ressaltar tão somente os dilemas e desafios do estágio, pois como sabemos este assunto

requer pesquisas e ações políticas que favoreçam sua eficácia como contribuinte na formação inicial para atuação como profissionais na Educação Infantil. Mas de permitir como as alunas na formação inicial refletiram sobre o estágio de observação, por outro lado, como este estágio curricular obrigatório pode colaborar no processo de transição das alunas e a sua atuação no magistério como professoras iniciantes na Educação Infantil.

Portanto consideramos de extrema importância o estágio como residência pedagógica na formação inicial, onde o professor supervisor de estágio possa acompanhar os estagiários na escola, devendo ser as duas instituições promovedoras das aprendizagens da docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998. v. 1, 2 e 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

CARVALHO, Kézia Costa de Oliveira Rocha. Ensinando futuros professores: primeiras experiências em estágio supervisionado. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo – SP, 2014.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman*. Educação, v.29, n.2. 2004. Disponível em: http: www.http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm. Acesso em 12/07/2013.
NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e a sua formação.* Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. *O passado e o presente dos professores*, In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto, 1999. p. 13-34.

_____. *O regresso dos professores*. In: Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, 2007. Anais. p.21-28. Disponível em:

http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf . Acesso em 28/05/2014.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A DIDÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Maria do Socorro Pereira LIMA[1]
[1]Licenciatura em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Maranhão – IFMA. Campos São Luis - MA, Brasil. lima_help@hotmail.com;

RESUMO: A tecnologia vem contribuído significativamente para a mudança no modo de vida do homem e nas formas de ensinar e aprender. Neste contexto, o ensino de Língua Portuguesa vem sofrendo readaptações, provocando uma demanda cada vez maior por professores atualizados. Assim a formação do educador não se encerra na formação inicial, mas permeará ao longo de sua carreira num processo contínuo de renovação didática. O objetivo desta pesquisa é verificar em que medida a introdução dos recursos tecnológicos tem alterado a didática dos professores da disciplina de Língua Portuguesa da escola C. E. Inovar. Utilizou-se a abordagem qualitativa e para a coleta de dados, a observação *in loco*; questionários semiestruturado e exame do planejamento. Concluiu-se que apesar de professores e alunos usarem a tecnologia, essa pratica acontece de forma individualizada, não havendo um trabalho conjunto do professor e aluno, num processo de mediação em prol de um objetivo comum que é a busca por conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnológico; Didática; Formação.

INTRODUÇÃO

As tecnologias de Informação e Comunicação têm permitido novas formas de acesso ao conhecimento, novas possibilidades de interação e consequentemente abre um leque de novas e diferenciadas formas de se ensinar e aprender. Este contexto exige das instituições de ensino uma reavaliação do seu papel no mundo contemporâneo, sendo imperativa a mudança de postura e a transformação de seus currículos, em uma ação de reaprender a ensinar. Dessa maneira, a formação continuada do educador é fundamental para aquisição de competências no que concerne a utilização das novas tecnologias como finalidades pedagógicas.

Neste cenário tecnológico, todas as áreas do conhecimento necessitam em algum momento fazer uso de recursos tecnológicos, sobretudo na relação do aprender e ensinar. Com a disciplina de Língua Portuguesa não seria diferente, assim, este trabalho teve por objetivo verificar em que medida a introdução dos recursos tecnológicos tem alterado a didática dos professores da disciplina de Língua Portuguesa da escola de ensino médio C. E. Inovar. A pesquisa tem como objetivos específicos: 1) Analisar a utilização dos recursos tecnológicas

pelos professores de Língua Portuguesa da escola C. E. Inovar[90] e se o uso destes tem alterado sua didática; 2) Verificar a oferta e participação dos professores de Língua Portuguesa em cursos de formação continuada e 3) Identificar no planejamento destes professores, ações que contemplem o uso dos recursos tecnológicos.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é uma atividade humana que tem como princípio a busca de respostas a questionamentos através de um processo sistemático. Na área educacional, sobretudo nesse momento de mudanças paradigmáticas, a pesquisa se faz cada vez mais necessária na busca de contribuições que venham favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de trabalhar com uma realidade não quantificável, a pesquisa qualitativa não impede que se utilizem dados quantitativos pois na análise dos dados estarão sempre presentes o quadro de referencias, os valores e, portanto, a dimensão qualitativa, como nos lembra André (1995).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: a pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários e a pesquisa documental. A revisão bibliográfica esteve presente durante todo o percurso do trabalho realizado para o aprofundamento da temática e análise dos dados.

Depois de recolhidos e analisados os questionários, fez-se a pesquisa documental que consistiu na análise dos diários e planos de aula dos professores pesquisados.

Considera-se que os documentos analisados constituem importantes fontes de registro do trabalho docente e sua análise possibilitou-nos analisar se o planejamento contempla ou não o uso das tecnologias na prática docente dos professores pesquisados.

DISCUSSÕES

[90] Nome da escola fictício para manter o anonimato do espaço pesquisado (A escola pertence à rede Estadual de Ensino da cidade de Campestre do Maranhão – MA)

Tabela I. Recursos didáticos utilizados pelos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio

RECURSOS DIDÁTICOS	PROFESSOR A	PROFESSOR B
Apresentação de slides	X	X
Editor de texto		
Quadro, giz e apagador	X	X
Vídeos	X	X
Softwares pedagógicos	X	
Lousa digital	X	
Outros		

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014. LIMA, Maria do Socorro Pereira

Observa-se que o professor A usa desde as tecnologias tradicionais como as tecnologias mais recentes. Já o professor B não utiliza softwares pedagógicos nem lousa digital. Os dois professores não usam editores de textos.

Para Cortella (2014), seria tolo não usar a tecnologia que está à nossa disposição para fazer melhor o que se faz, mas deve-se ter cautela para não colocá-la como única alternativa que nos ofereça sucesso. Saber "*qual é a melhor tecnologia para cada momento vai depender muito da estratégia de ensino que o educador quer promover*" nos lembra Allan (2014).

Os professores planejam suas atividades com o uso das ferramentas tecnologias de acordo conteúdo aplicado em sala de aula.

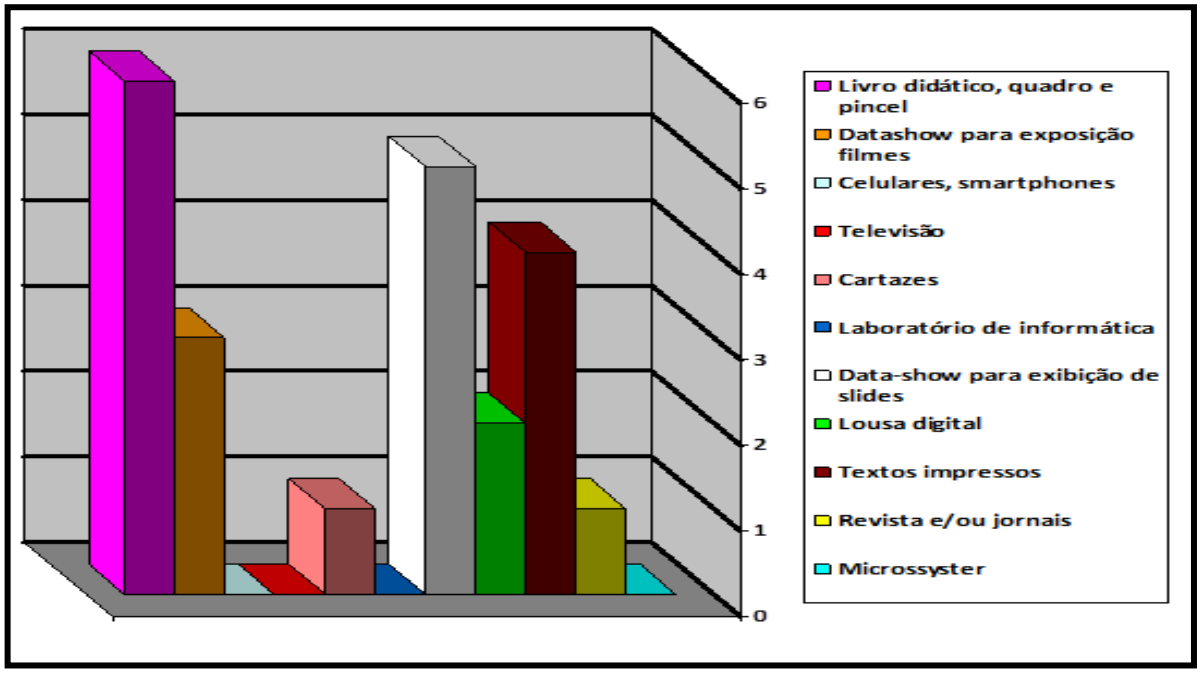
O planejamento deve ser uma atividade flexível em que o ator principal deste processo é o aluno. É para ele que o professor planeja, é pensando nele e em suas necessidades que o professor busca alternativas facilitadoras para transmitir o conhecimento.

Todos os professores pesquisados concordam que as aulas aplicadas com o auxílio de recursos tecnológicos, torna mais fácil a aprendizagem dos alunos.

As ferramentas tecnológicas são capazes de estimular e aguçar a curiosidade do aluno e como diz Alves (2014), *educar é provocar a alegria de pensar, provocar o espanto e a curiosidade do aluno*. No entanto o ensino com a tecnologia requer uma mudança de postura do professor que atuará como um orientador guiando o aluno em suas próprias descobertas e

tendo o cuidado de não negligenciar esse atendimento, pois a tecnologia por se só não faz milagres e não adianta mudar os recursos se os métodos e currículos continuarem os mesmos da educação tradicional.

Gráfico I. Recursos didáticos que o professor de Língua Portuguesa mais utiliza em sala de aula



Fonte: Pesquisa de Campo, 2014. LIMA, Maria do Socorro Pereira

Percebe-se uma introdução ainda tímida dos recursos tecnológicos por parte dos professores de Língua Portuguesa.

Na pesquisa ficou claro que os alunos gostam das de aulas não só porque os professores usam recursos tecnológicos, mas porque sabem transmitir o conteúdo.

Segundo Cortella (2014), o bom professor é como o bom cozinheiro, sabendo cozinhar aprenderá a cozinhar em fogão á lenha, fogão a gás, fogão elétrico, mas se ele não souber cozinhar não há tecnologia que o faça cozinhar bem. O professor que tem domínio de sua disciplina saberá dar aula com ou sem os recursos tecnológicos.

Para os professores, a formação continuada deveria ser realizada na forma de oficinas dentro de sua carga horária de trabalho.

Os alunos apontam que o professor de Língua Portuguesa sempre usa o livro didático enquanto explica o assunto abordado com o auxílio de slides, filmes ou vídeos, orientando-os algumas vezes em pesquisas sobre o tema da aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam que além do livro didático se utilize outros recursos como jornais, revistas, computadores, filmes etc.

Observando o planejamento bimestral percebeu-se que, em nenhum deles havia qualquer indicação de como, e em quais conteúdos contemplados nestes, seriam usados cada recurso. O planejamento diário seria o mais indicado para avaliar como e em quais princípios são organizados os recursos tecnológicos no trabalho docente dos professores pesquisados, mas estes não foram disponibilizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que os professores estão numa fase de adaptação das tecnologias aos seus fazeres pedagógicos. Concordam que elas podem facilitar a aprendizagem dos alunos. Usam-nas de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula, no entanto, essa prática vem acontecendo de forma individualizada.

Embora os alunos tenham indicado que os professores orientam pesquisas sobre os conteúdos estudados em sala, observou-se que eles as fazem geralmente fora da escola ou no contra turno, sem uma orientação efetiva no que se refere a indicação de fonte segura ou a prática de plágios.

Não fica claro no planejamento dos professores, o uso das tecnologias de acordo com os conteúdos trabalhados. Esse resultado confirma a falta de formação contínua para que esses professores compreendam melhor como e quando usar cada tecnologia, especificando claramente esse uso em seus planejamentos.

Nesse sentido conclui-se que os professores não têm uma prática de planejamento para o uso das tecnologias com e para o aluno, evidenciando uma didática centrada nos objetivos voltados principalmente para o seu trabalho de transmissão de conteúdos, sem privilegiar estratégias que direcione corretamente os alunos na construção de conhecimento com o uso da internet.

Infelizmente no meio educativo ainda persiste a ideia equivocada de que para usar a tecnologia como recurso educacional, basta simplesmente saber ligar e desligar aparelhos eletrônicos, manusear adequadamente os periféricos. Essas competências técnicas é o mínimo exigido ao educador da atualidade, no entanto não são suficientes para resolver o problema que é saber como avaliar corretamente um recurso de acordo com o conteúdo e os resultados que se pretende obter.

Espera-se que esta pesquisa possa servir de reflexão para educadores e futuros educadores e que desperte nestes o desejo de atualização de seus saberes didáticos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia na prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)

ALLAN, Luciana. Uso de tecnologias exige planejamento. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25789/uso-de-tecnologias-exige-planejamento/> acessado em 25/09/2014.

ALVES, Rubem. A Escola Ideal - o papel do professor. Disponível em <http://youtu.be/qjyNv42g2XU> acessado em 28.09.2014.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CORTELLA, Mário Sergio. Qual a postura ideal do professor?. Disponível em <http://youtu.be/seiw4gwsfYA> acessado em 28.09.2014.

FREITAS, Olga. Equipamentos e materiais didáticos. Brasília : Universidade de Brasília, 2007.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUCIONAIS: BREVES REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGICA ASSISTIVA E EDUCAÇÃO

Mayara de Oliveira Vieira
UFPA/Brasil
may_bsi@yahoo.com.br

Degiane da Silva Farias
UFPA/Brasil
degi20ane@hotmail.com

Ivany Pinto Nascimento
UFPA/Brasil
ivany.pinto@gmail.com

RESUMO:Este trabalho objetiva mostrar um relato de experiência sobre a formação continuada de professores das salas de recursos multifuncionais desenvolvido no município de Augusto Corrêa/PA. Como caminho metodológico primeiramente foi feito uma discussão teórica do conceito de formação continuada em (LIBÂNEO 2001) e tecnologia e tecnologias assistivas (SASSAKI 1996). A seguir, foi apresentado e demonstrado através de oficinas a forma correta do uso de diversas ferramentas pedagógicas como: lupa eletrônica, mouse estático de esfera, teclado expandido assim como, a utilização de softwares educativos como o HeadMouse, Dosvox e o Fonte Libras, que além de contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos, dinamizaram e enriqueceram o processo de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Tecnologia Assistiva; Softwares educativos**.**

Introdução

Sobre a ideia de atendimento educacional especializado, além de ser um direito, é um dos caminhos para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, qualquer discussão nesse sentido merece considerar algumas questões, são elas: Como tem se dado a formação continuada dos professores destes alunos? É possível realmente falar em inclusão? Qual o papel e a importância das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) neste processo? Sobre o primeiro questionamento, destaca-se que, o processo de construção do ser professor tem inicio com a chamada formação inicial. É nesse período que são fomentadas, dentro do espaço da academia, as construções teóricas que fundamentarão o fazer pedagógico desses sujeitos. Ainda nesse primeiro momento, os estágios supervisionados surgem como uma possibilidade de vinculação e embate entre teoria e prática. Todavia, de acordo com

Libâneo (2001) o docente só constrói sua profissionalidade no exercício efetivo do seu trabalho, fala-se de formação continuada, sendo a escola o local privilegiado onde os profissionais tem a oportunidade de colocar em prática e construir saberes e habilidades fundamentais para o sucesso do ensino.

Apoiada na formulação de Vygotsky (1988), de que o ser humano é um ser social, logo, seu desenvolvimento só se consolida através da participação do meio em que está inserido, pode-se inferir que, em dias atuais onde a tecnologia está no cotidiano das pessoas, a escola precisa introjetar essa realidade a favor do processo de construção do conhecimento. Contudo, segundo Demo (2004) a questão consiste em transformar as informações contidas nas tecnologias educativas em formação para os discentes. Assim, o grande desafio está no papel do professor, pois o mesmo não pode utilizar as ferramentas digitais como mera obrigação do mundo atual, mas, em uma conexão direta e comprometida com o saber.

Tecnologia, tecnologia assistiva e educação: breve reflexões

A tecnologia é uma necessidade da sociedade atual. Pois é notório que ela se encontra em toda parte, no trabalho, nas pesquisas, nos estudos, nas compras, nos lazeres, ou seja, em quase todas as atividades da vida humana. Ela surge com o objetivo de facilitar a vida das pessoas, servindo para otimizar o tempo, tornando mais fácil a comunicação, bem como, o acesso à informação.

Sobre a ideia de tecnologia e educação, tem-se claro que essa nunca substituirá o professor, no entanto, tem-se mais claro ainda que, o profissional da educação que utilizar essa ferramenta a seu favor poderá desenvolver um trabalho mais dinâmico e significativo. Assim, Valente (1993) e Mouran (2000) afirmam que, as formas de inclusão dos computadores e dos softwares educacionais, quando bem conduzidos por um profissional devidamente capacitado, contribuem para a integração dos acontecimentos ocorridos fora do ambiente escolar com o ensino, contextualizando-os. Sobre a ideia de educação inclusiva está sendo cada vez mais valorizada, garantindo a esse público uma escola com apoio e suporte que assegurem uma educação efetiva e significativa. É nesse sentido que as Tecnologias Assistivas surgem como o suporte necessário e eficaz para um atendimento tecnológico e especializado que garanta resultados positivos, pois as mesmas aparecem com a capacidade de desenvolver e incluir com qualidade os alunos em suas várias especificidades. Mas o que de fato é tecnologia assistiva? Nas palavras de SASSAKI, Tecnologia Assistiva também é:

> [...] a tecnologia destinada a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes, então, podem ser uma cadeira de rodas de todos os tipos, uma prótese, uma órtese, uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal. (SASSAKI 1996, p. 01).

Nessa perspectiva nota-se que a Tecnologia Assistiva abarca diversas áreas que vai desde recursos pedagógicos adaptados a recursos de acessibilidade ao computador e recursos para atividade da vida diária como adaptações de jogos e brincadeiras, além de equipamentos de auxílio às pessoas cegas e/ou com baixa visão.

Sobre esse conceito, muito precisa ser discutido, no entanto, o que já se percebe é que o uso adequado desses recursos só tem contribuído para o processo de inclusão social e educacional.

Caminhos metodológicos

O relato de experiência aqui exposto é parte de um projeto maior que envolve toda a rede de ensino do município de augusto Corrêa, estado do Pará, na área de Informática Educativa. Objetivo da formação foi de facilitar o atendimento dos alunos com deficiências que frequentam as salas de recursos multifuncionais existentes nas escolas do município de Augusto Corrêa e no Centro de Atendimento Especializado-CAEE (Marilene Nascimento). De posse de todos estes equipamentos, grita a necessidade de formação para que os professores pudessem utilizar todo esse aparato tecnológico de forma satisfatória e produtiva. E partindo dessa necessidade foi proposto junto a eles momentos de formação.

No primeiro momento, deu-se a discussão sobre os conceitos em questão, que são eles: formação continuada, tecnologia e tecnologia assistiva. Este último trabalhado de forma mais contundente. **No segundo momento**, foi realizada a distinção entre os sistemas operacionais Linux e Windows. Além do Dosvox, apresentou-se o HeadMouse. Ainda foram apresentadas e demonstradas na prática outras tecnologias assistivas, como a Lupa eletrônica, mouse estático de esfera e o teclado com colmeia.**O terceiro momento** destinou-se a apresentação e experimentação dos softwares Plaphoons, Gcompriss e destaque para o **Fonte libras**, devido o perceptível interesse dos professores, justamente por facilitar a produção de seu material.**O quarto momento** deu-se o levantamento de todos os softwares específicos existentes nos notebooks das salas de recursos multifuncionais, e o destaque foi para o

Dosvox. Este sistema possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, chat e jogos interativos. Possibilitando o aluno com deficiência visual utilize o computador para desenvolver suas tarefas.

Discussões e resultados

Diante das inúmeras possibilidades existentes, a ideia principal durante todo o processo de formação foi capacitar os professores para o uso de tecnologias de informação e comunicação em atividades e projetos educacionais, por meio de um curso em etapas sequenciais. Dessa feita, já no primeiro momento, que se caracterizou como mais teórico, os resultados começaram a surgir. Foi perceptível que as problematizações dos conceitos sobre formação inicial, tecnologia e tecnologia assistiva geraram muitos debates a respeito inclusive de softwares básicos; confirmou-se a certeza da necessidade de se estudar constantemente.

Com a maioria das salas de recursos multifuncionais revitalizadas pela equipe de formação, ficou mais fácil dar sequencia nas formações, que ocorreram de maneira satisfatória, bem como a utilização de todos os equipamentos disponibilizados nos kits, podemos observar na Figura 1 alguns destes equipamentos, como o notebook, teclado expandido de colmeia e o mouse estático de esfera.

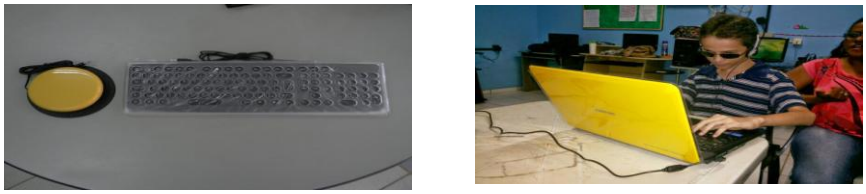


Figura 1: Kit eletrônico das salas multifuncionais
Disponível em: https://ntebls.blogspot.com.br.

Em todos os momentos da formação, os professores demonstravam bastante interesse, eram curiosos e ficavam atentos sempre, porém o momento que merece destaque, justamente pela fala de muitos, foi a apresentação do “fonte libras”, podemos observar na figura 2, que o instalador para a fonte libras encontra-se disponível para download de maneira acessível, de fácil instalação e utilização nos editores de texto. No momento da demonstração foi satisfatório observar a surpresa e a alegria dos professores em descobrir aquela ferramenta

e a fala deles eram: "eu não acredito! passei minha vida toda desenhando e recortando letra por letra para montar uma frase" (Informação verbal)[91]. A maioria dos professores destacou este recurso como o mais importante da oficina, por ser um facilitador no processo pedagógico, na construção de textos, criação de livros, etc.

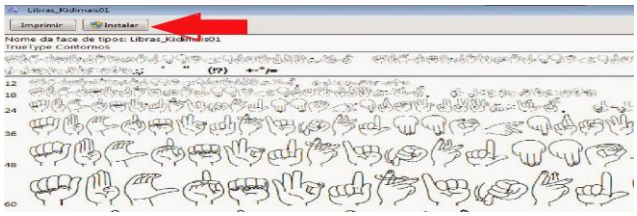


Figura 02: Fonte Libras.
Disponível em: http://oficinadelibras.blogspot.com.br

Na figura 3 destaca-se outro momento interessante, a apresentação, instalação e a prática do sistema operacional Dosvox, pois a apropriação dessa ferramenta pelos professores vai facilitar a transmissão do sistema para os alunos com deficiência visual, garantindo-lhes o acesso ao computador e com isso favorecendo a inclusão social e digital.

Estes momentos de formação continuada promoveram uma mudança significativa de perspectiva a respeito da importância da utilização do computador, percebemos que este foi apenas o inicio de uma longa jornada, pois baseada nas falas dos professores, despertamos o interesse pela pesquisa, estudar, procurar novos softwares específicos de acordo com a deficiência e necessidade de seus alunos.

Considerações finais

As tecnologias educacionais são incontáveis, a todo instante um software educativo emerge com características potenciais para atender as demandas por disciplina, por área de ensino e também, no caso da educação inclusiva, que contemple especificidades. No entanto,

[91] Oficina Fonte libras.

a sua utilização adequada requer aprendizagens. Assim, para que de fato aconteça o processo de inclusão preconizado em lei e em muitos discursos é preciso que os profissionais sejam capacitados em seus lócus de trabalho. Contudo, salienta-se a grande necessidade das políticas públicas cumprirem com seu dever, pois boa parte desse público ainda espera serem incluídos socialmente ganhando qualidade de vida, independência e autonomia.

Referências

BRASIL. MEC. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB 9394/96.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação:** horizontes reconstrutivos. POA, RS: Mediação, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola.** Teoria e prática. 3 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo, Papirus, 2000. Brasília. Universidade de Brasília, 2007.

SASSAKI, Romeu. **Por que o termo "Tecnologia Assitiva"?** 1996. Disponível em: http://www.cedionline.com.br/ta.html. Acesso em 10 set. de 2016.

VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. In: VALENTE, J.A. (org.). **Computadores e Conhecimento**: Repensando a Educação. Campinas, SP: Gráfica da UNICAMP, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO

Francisco Hermes Santos da Silva
Maria de Fatima Vilhena da Silva
Elma da Silva Bezerra

RESUMO: Este texto é recorte de uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo é apresentar a importância de trabalhar o enfoque interdisciplinar nas escolas, haja vista que, em geral, os professores tem dificuldades em tratar este tema. A discussão mostra que isso só será possível mediante um modo de proceder na busca do diferente, do novo, no compromisso, no envolvimento e acima de tudo numa sintonia com os canais de conhecimento. O enfoque sobre o trabalho pedagógico interdisciplinar aponta para a necessidade de o professor interagir com outras áreas do conhecimento, favorecendo aos alunos conhecimentos diversificados e significativos.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Escola reflexiva. Epistemologia. Metodologia.

1. Introdução

O tema interdisciplinaridade já vem sendo discutido há bastante tempo por estudiosos da área de educação na tentativa de propor uma escola reflexiva, cuja perspectiva oriente questões epistemológicas mais gerais e questões didáticas, para que haja aprendizagem efetiva.

Nestes termos defende-se a necessidade epistemológica de o homem interagir com outros homens, na busca do conhecimento e a necessidade do sistema cognitivo humano em conhecer a realidade que o cerca, de forma espontânea e organizacional.

Vamos encontrar neste texto teórico posição epistemológica e metodológica discutidas nos termos da interdisciplinaridade, buscando ultrapassar barreiras conceituais. Portanto, o objetivo deste artigo é apresentar a importância de trabalhar o enfoque interdisciplinar nas escolas com vistas a favorecer aos alunos conhecimentos diversificados e significativos.

2. Discussão epistemológica sobre interdisciplinaridade

O termo interdisciplinaridade, quando considerado um termo científico, amplamente estudado por diversos coletivos de pensamento, em especial o educacional, toma feições mais específicas como podemos destacar alguns.

Fazenda, por exemplo, afirma que

> Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas. [...] A lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade. (FAZENDA, 2002, p. 14, 19)

É justamente nesta direção que Silva (2009), defende a interdisciplinaridade como uma postura epistemológica, uma vez que

> [...] interdisciplinaridade é uma postura epistemológica e, portanto, natural ao ser humano. Nosso sistema cognitivo não é feito de gavetas e, se procurarmos nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, encontraremos as explicações para tal. O que acontece é que, a escola, por necessidade de dar conta do conhecimento historicamente acumulado de forma fragmentada, acaba por nos moldar para a fragmentação, e provocando a ideia de que para ser interdisciplinar é necessário juntar grupos de pessoas para dar conta de um determinado problema. Em que pese isto ser verdade, não resolve o problema de ser interdisciplinar, pois para exercer tal postura, o professor primeiramente tem que dar-se conta de que ele tem que exercer a interdisciplinaridade natural que tem para então poder exercê-la de forma coletiva. (SILVA, 2009. P.31-32).

Essa afirmação de Silva (2009) coincide com a ideia de Fazenda (2007, p. 81) quando afirma que os professores perdem-se na sua função de professar, impedidos que ficam de revelar seus talentos ocultos, uma vez que são anulados do desejo da pergunta, com a criatividade embotada, prisioneiros de um tempo de tarefas [quando ainda alunos, isto é, moldados pela escola e que, por isto mesmo, não entendem que a interdisciplinaridade só pode ser legitimada na ação.

Para Tavares, a interdisciplinaridade é de caráter heterogêneo quando considerado a interação social, o que requer o uso do diálogo " que deve ser reflexivo, crítico, entusiástico, que respeita e transforma" (idem, 2008, p. 136). Esta posição está de acordo com Japiassu (2006) quando defende o diálogo como uma prática imprescindível na atividade docente, pois "...é preciso que todos estejam abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros" (TAVARES, 2008, p. 136).

Não há quem fale melhor sobre diálogo como Paulo Freire quando declara que "O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem" (FREIRE, 2011, p. 167). O autor também define o diálogo como uma necessidade existencial (FREIRE, 1980). Isto é, um homem não pode viver sem outro de sua espécie, dado sua necessidade de dialogar. Nessa esteira, Tavares complementa: "Só se

adquire essa abertura para o diálogo no decorre do trabalho em equipe interdisciplinar. Para que todos estejam abertos ao diálogo é preciso uma tomada de consciência primeiramente individual" (TAVARES, 2008, p. 136)

Estes pensamentos estão de acordo com o de Silva (2008) sobre a postura epistemológica frente à interdisciplinaridade. "Essa atitude é um ato de vontade quando acontece o envolvimento humano, a troca de experiências e conhecimentos, enfim, um comprometimento com a competência no ato de ensinar" (TAVARES, 2008, p. 139).

Pombo (2005) afirma que interdisciplinaridade compreende uma posição intermediária, intercalação de posições, comunicação e interação entre diferentes disciplinas, e Raynaut (2011) completa que a interdisciplinaridade gera constantes dúvidas por demandar constante reconstrução. Devido a essa exigência Fazenda (1993) já se posicionava sobre esta questão, explicitando que os professores sentem certa dificuldade em pôr em prática tal conceito, porque é preciso uma atitude de "transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir".

A complexidade da interdisciplinaridade é devida ao fato de que ela, caracteriza-se como um conhecimento de fronteira com propósitos de ampliação, trânsito e permeamento da compreensão (FURLANETTO, 2011) que resultará da conexão dos conteúdos das disciplinas nos limiares de suas fronteiras.

Ora, "O professor, em seu contexto de situações, necessita de saberes que se formam na integração das disciplinas, na unificação de conhecimentos de diferentes áreas devido à totalidade das situações que vivencia no ambiente escolar" (NASCIMENTO, BRÁZ e CASTRO, 2012, p. 12). Isto porque "a atuação docente não é algo estanque, engessado, fragmentado, mas constitutiva de partes que se inter-relacionam (idem, 2012, p. 6). Sendo assim, faz sentido a afirmação de que

> [...] interdisciplinaridade é uma postura epistemológica e, portanto, natural ao ser humano. Nosso sistema cognitivo não é feito de gavetas e, se procurarmos nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, encontraremos as explicações para tal. O que acontece é que, a escola, por necessidade de dar conta do conhecimento historicamente acumulado de forma fragmentada, acaba por nos moldar para a fragmentação, e provocando a ideia de que para ser interdisciplinar é necessário juntar grupos de pessoas para dar conta de um determinado problema. Em que pese isto ser verdade, não resolve o problema de ser interdisciplinar, pois para exercer tal postura, o professor primeiramente tem que dar-se conta de que ele tem que

> exercer a interdisciplinaridade natural que tem para então poder exercê-la de forma coletiva. (SILVA, 2009. p.31-32).

3. Interdisciplinaridade do ponto de vista metodológico

O que destacamos no tópico anterior foram algumas razões epistemológicas que justificam a prática docente da interdisciplinaridade. Mas, nos Parâmetros Curriculares Nacionais é possível encontrar algumas razões metodológicas e pedagógicas da interdisciplinaridade que passaremos a destacar.

> A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002a, p. 88-89).

Uma análise mais cuidadosa desses documentos revela a opção por uma concepção instrumental na perspectiva escolar: "Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos" (BRASIL, 2002, p. 34-36). Essa nova proposta orienta a organização pedagógica da escola em torno de três princípios orientadores, a saber: a contextualização, a interdisciplinaridade e as competências e habilidades. "Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas (BRASIL, 2002, p. 21-22). Portanto, a interdisciplinaridade requer competências às formas de intervenção e a conjugação de diferentes saberes disciplinares

A interdisciplinaridade é imprescindível no dia a dia do professor pois é capaz de propiciar-lhe condições para reunir ou trabalhar várias temáticas unificando-as ao invés de trabalhá-las isoladamente. Silva (2009) discorda do fato de que comumente professores acham que só podem ter um trabalho interdisciplinar se todos os docentes se unirem para trabalhar um mesmo tema, ou seja, um tema comum na escola visto por vários ângulos. O autor considera a interdisciplinaridade como uma característica própria do ser humano. E acrescenta que, a escola sempre foi reprodutora de desigualdades sociais e nos ensinou e impôs que trabalhássemos de forma fragmentada, ministrando disciplinas isoladas sem saber associá-las ou contextualizá-las. Para ele, esse é um dos fatores que faz com que até hoje, os professores sentem dificuldades em trabalhar este tema tão importante para o aperfeiçoamento de nossa prática pedagógica.

Em tempos de outrora os professores criavam um obstáculo não "invadindo" outra disciplina, pois assim pensavam estar entrando no campo do outro professor. Esse fato concorre

mais para a fragmentação das disciplinas do que para postura ética. Pois, a interdisciplinaridade vem estabelecer diálogo entre as disciplinas, facilitando melhor compreensão da realidade e dos conteúdos.

A interdisciplinaridade é vista e necessária não só nas salas de aula, mas no nosso cotidiano, em nossas relações, já que como seres humanos precisamos interagir uns com os outros. Fazenda (2008) explica: "se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores". (FAZENDA,2008, p.17-18).

Portanto, o professor ao trabalhar de forma interdisciplinar deve fazer uma profunda reflexão e penetrar nos novos campos de conhecimento deixando a prática empírica ou seja, deixar de lado aquele modo de ensinar baseado em experiências adquiridas de seus antepassados sem nenhuma fundamentação teórica, apenas repassando aquilo que aprendeu. Ele deve mergulhar na certeza de que ao assumir as suas funções como professor vai sempre estar dividido entre conteúdos, métodos e técnicas que deverão ser atualizados diariamente de acordo com a realidade. E que, ao mesmo tempo ele deverá estar em contato sólido e real, não somente com as disciplinas e sim, com a escola, com os alunos, com os sistemas, superando todas as exigências que por certo surgirão em sua carreira profissional.

4. Considerações finais

Consideramos que por mais que haja dificuldades para exercer a docência de forma interdisciplinar, é necessário o professor aprofundar-se na sua área de atuação, e mesmo com um vasto conhecimento irá perceber que ainda não é o suficiente para mantê-lo seguro no processo de ensino.

Entendemos aqui que ainda existem muitos professores que por se julgarem superiores, não querem compartilhar com os colegas suas experiências, dificultando dessa forma a integração, o diálogo entre as partes o que impede de se realizar um trabalho dito interdisciplinar. Do nosso ponto de vista o saber é para ser expandido e transmitido de geração em geração. Adquirimos conhecimentos, mas estes devem ser discutidos com os alunos, compartilhados com nossos colegas, enfim com todos os elementos que fazem parte da realidade educacional.

Vemos uma imensidão de professores que não conseguem desenvolver uma temática interdisciplinarmente, e causam no aluno atraso na aprendizagem e dificuldade na compreensão já que se limita conhecer apenas conteúdos restritos. Pouco tratamento de

determinado tema é compartilhado em disciplinas diferentes nos currículos escolares, isto é, o ensino continua sendo fragmentado, sem a harmonia que deverá haver entre a teoria e a prática.

O professor deve mudar sua prática, já que neste milênio se exige um ensino de qualidade, uma aprendizagem significativa na qual os alunos deverão ser capazes de transformar-se em seres pensantes, críticos e capazes de produzir seu próprio conhecimento descobrir e redescobrir sempre.

5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2002.

FAZENDA, I. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa**. In: _ (Coord.) Práticas Interdisciplinares na Escola. São Paulo, Cortez. 1993. P. 15-18.

_____. **Interdisciplinaridade – transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas**. In: O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez. **2008**.

FREIRE, P. **Conscientização.** 3ª ed. Moraes Ed. 1980.

FREIRE, P e SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 13ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

FURLANETTO**,** E.C. **Um conhecimento construído nas fronteiras.** International Estudies on Law end Education. N. 8. P. 47-54, mai-ago. 2011.

JAPIASSU, H. O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

NASCIMENTO, E. S; BRÁZ, S. G. e CASTRO, M. A. C. D. **Saberes docentes interdisciplinares construídos na prática pedagógica.** Congresso Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanidades. Niteroi-RJ. 03 a 06 de setembro de 2012.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes.** Link em Revista. Porto Alegre, V, 1, n. 1, p. 3-15, março de 2005.

SILVA, F. H. S. da. **Formação de professores: mitos do processo**. Belém: EDUFPA, 2009.

TAVARES, D. E. **A interdisciplinaridade na contemporaneidade – qual o sentido?** In: Fazenda, I. O que é Interdisciplinaridade? Cortez ed. São Paulo. 2008.

RAYNAUT, C. **Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos.** In: PHILIPPI Jr, A.; Silva Neto, A. J. Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e inovação. Barueri, SP.: Manole, 2011, p. 60-105.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A *PERFORMANCE* DO EDUCADOR EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS NÃO ESCOLARES NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PARFOR/PEDAGOGIA/UFPA

Vânia Maria do Socorro Alvarez
UFPA/Brasil
alvarez@ufpa.br

RESUMO: Este projeto desenvolvido a partir de disciplina do Curso de Pedagogia, do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, da UFPA, Pedagogia em Ambientes Não Escolares, executada no município de Portel, na Ilha do Marajó. A problemática era construir o novo perfil do professor das séries iniciais, que necessita estar capacitado para as mudanças no mercado de trabalho e no mundo contemporâneo, focando no desempenho do educador social e incentivando a *performance* em Educação Não Formal, tendo como meta principal as especificidades da realidade educacional amazônica, a Educação Popular e a Pedagogia Social. A intervenção na realidade sociocultural facilitou a Pesquisa-Ação, para criar miniprojetos que beneficiaram a comunidade e mostraram aspectos inusitados acerca do perfil do aluno-professor do PARFOR.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Educação Não Formal; Intervenção e Pesquisa-Ação.

INTRODUÇÃO

Este projeto de educação emancipatória foi desenvolvido a partir da execução de duas disciplinas pertencentes ao currículo do Curso de Pedagogia, do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR), mantido pelo ICED/FAED/UFPA, intituladas Pedagogia em Ambientes não Escolares, executada no município de Portel, na Ilha do Marajó, estado do Pará, no período de 15 a 31/01/2015 e com a aplicação do Estágio Curricular em Ambientes Não Escolares, executado no período de 02/02 a 07/02/2015, num total de 135 horas/aula. O foco era contribuir para a construção do novo perfil do pedagogo (professor das séries iniciais), que necessita estar preparado para as mudanças culturais, econômicas, políticas e tecnológicas do mundo contemporâneo, e, principalmente, induzir o professor em formação a compreender que poderá também exercer suas atividades em espaços não escolares (empresas, museus, ONGs, hospitais, feiras, creches, clubes, repartições públicas, barcos, praças, ruas, etc), tendo como *locus* a experiência intervencionista e a realidade sociocultural do município em que atuam. Abriram-se possibilidades de se construir situações educativas, nas quais os conhecimentos teóricos e práticos viessem a ser associados à inclusão

social, às novas políticas da Educação Não Formal, ao desenvolvimento da cidadania, além de considerar as mudanças no mercado de trabalho.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no projeto não inovou em recursos e métodos, mas as aulas foram voltadas para a construção coletiva da aprendizagem em situações reais significativas para os professores em formação; transversalmente por meio dedinâmicas de grupo, favoreceu-se a integração dos alunos, o diálogo universidade-comunidade e a troca de experiências; esses diálogos transversais promoveram debates contextualizados, críticos e criativos, valorizando a experiência do docente em formação, além de estudos de casos a partir da observação da realidade vivenciada. Quanto aos locais de observação para a aplicação da Pesquisa-Ação e de Projetos de Intervenção, os locais escolhidos pelos alunos foram a Biblioteca Municipal "Raimunda Souza Primavera", o CRAS dos bairros da Cidade Nova e Castanheira, a Colônia de Pescadores Z-47, a Fraternidade Missionária "Ágape da Cruz", o Conselho Tutelar, o Complexo da Feira Municipal, o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Portel e o Barco Motor da Cidadania "Madonna Del Socorso".

DISCUSSÃO DE DADOS

O projeto promoveu a aprendizagem de alunos, a partir de situações reais e esperadas pela comunidade (selando para isso parcerias com instituições que atuam em diferentes áreas). Trabalhou-se com a pesquisa de campo, com a criação de miniprojetos a partir da vivencia dos alunos/professores e com a adoção da Pesquisa-Ação. O ensino ministrado possibilitou a interação entre aluno/universidade/comunidade, com o fim de diagnosticar demandas, conciliar o saber/fazer, tornando o fazer ciência na universidade em um Laboratório da Realidade. A proposta educativa está de acordo com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2005) vislumbrando a atuação do pedagogo em espaços não escolares, a fim de identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, face às realidades complexas. Nesse âmbito, o educador deverá envolver-se em atividades de educação x cultura x lazer e voltar o seu olhar para os espaços livres que o município possua, uma vez que passa a ser um recreacionista, animador cultural, contador de histórias, brinquedista.

O projeto vislumbrou ainda a *performance* do pedagogo que deve estar preparado para uma Educação Social, em espaços escolhidos pelos próprios educadores, a partir de conflitos observados lidando com pessoas em vulnerabilidade social. Não se desprezaram as experiências educacionais anteriores já vivenciadas pelo professor-aluno do PARFOR e o conhecimento das peculiaridades dos alunos que são oriundos de comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas do Pará.

Consideraram-se na elaboração dos miniprojetos os graves déficits da educação formal, ou seja, as questões de incentivo à leitura, os baixos índices de escolarização do público alvo, os grupos de analfabetos, as populações dispersas e ações que pudessem combater ou minimizar as situações de exclusão de grupos, distantes dos serviços públicos e educacionais convencionais, do município.

Foram pensados miniprojetos de educação não formal que pudessem ser adaptados às características do contexto e às peculiaridades dos beneficiários, dando voz aos não ouvidos pelo poder público e pela sociedade. O aluno-educador do PARFOR foi desafiado a ser o planejador de miniprojetos educacionais que beneficiassem diretamente o município onde vive e trabalha e que pudessem ser desenvolvidos, ampliados e continuados a curto, médio e a longo prazo. O que se buscou foi a qualidade e a pertinência social da aprendizagem, o desafio de formar o educador para atuar em miniprojetos de educação popular, na visão freireana.

A Avaliação ocorreu em um processo contínuo no qual se considerou a frequência, assiduidade, participação nas atividades, o envolvimento nas pesquisas e o desempenho acadêmico nos trabalhos programados e executados. Foi proposta a autoavaliação dos alunos, avaliação dos procedimentos didáticos e da professora formadora.

RESULTADOS FINAIS

Como resultados finais foram realizadas três intervenções: a Aplicação do Projeto *"Leitura vai à Praça e outras intervenções educativas ecossustentáveis no bairro da Cidade Nova, em Portel Pará",* em parceria com a SEMA – Secretaria Municipal de Meio Ambiente. A Intervenção ocorrida na Praça da Bandeira, em frente da Biblioteca Municipal e Estação Hidroviária, com a aplicação do Projeto *"Criança-leitora, criança-cidadã: captando usuários*

para a Biblioteca Pública Municipal de Portel", com atividades de mediação de leitura, fantoches, brinquedos cantados, pintura, contação de histórias e participação de personagens das histórias infantis (representados pelos próprios alunos). E a Intervenção na Fraternidade Missionária Católica "Ágape da Cruz", miniprojeto intitulado "*Práticas educativas socializadoras para crianças e adolescentes: uma experiência na Fraternidade Católica Missionária Ágape da Cruz."*. As atividades desenvolvidas em curto prazo foram brincadeiras livres, brinquedos cantados, mediação de leitura; encenação da história "Chapeuzinho Vermelho"; lanche e doação de brinquedos, além da indicação de implementação dos Projetos em longo prazo - "Padrinho Solidário" e "Adote a Fraternidade".

Na culminância, houve a apresentação dos 08 (oito) miniprojetos produzidos pelos professores em formação: a) *"A Leitura vai à Praça e outras intervenções educativas ecossustentáveis no bairro Cidade Nova, em Portel"*; b) "*Intervenções pedagógicas para a construção do Associativismo/Cooperativismo: uma experiência socioeducativa com produtores rurais (Portel-PA)"*; c) "*Práticas educativas socializadoras para crianças e adolescentes: uma experiência na Fraternidade Católica Missionária Ágape da Cruz."*; d) *"Práticas educativas para a Cidadania: uma proposta de intervenção com trabalhadores rurais e/ou ribeirinhos portelenses."*; e) *"O Conselho Tutelar, as práticas cidadãs na Zona Rural portelense e a atuação do educador social."*; f) *"Criança-leitora, criança-cidadã: captando usuários para a Biblioteca Pública Municipal de Portel"* ; g) *"Pescando Saberes: intervenções educativas na Colônia Z-47"*; e h) "*A Pedagogia do Amor: ações socioeducativas para a Melhor Idade – CRAS – Portel PA".*

O seminário de apresentação dos miniprojetos de intervenção foi realizado no Auditório da Escola Rafael Gonzaga, contando com a presença de autoridades do município, representantes das instituições parceiras e alunos dos demais cursos do PARFOR da UFPA em Portel. A realização do Seminário: *"Pedagogia em Diferentes Contextos"* foi aberto à comunidade, como fator essencial para o diálogo aluno/universidade/comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observação final acrescenta-se que a cada fase executada eram realizadas a avaliação da metodologia, a autoavaliação dos alunos (individual) e a avaliação dos resultados obtidos nos grupos (GTs – Grupos de trabalho). As disciplinas executadas tornaram-se um

desafio para se colocar em prática um Laboratório de Docência. Um desafio aos alunos para que experimentassem uma proposta de Educação Popular e Social, que previu o conhecimento da realidade, a conscientização das situações de vulnerabilidade social do seu público alvo.

Dos miniprojetos produzidos e apresentados em 2015, dois estão em ampla implementação no município de Portel: a intervenção na Fraternidade Missionária Católica "Ágape da Cruz", que trabalha com crianças em situação de violência doméstica, e que atualmente é auxiliada por professores da Rede Pública Municipal, emprestando-lhes o incentivo nacional e internacional para ao projetos "Seja um Padrinho Solidário" e "Adote a Fraternidade Ágape da Cruz." Outro miniprojeto que merece destaque é "Associativismo/Cooperativismo: uma experiência em Portel-PA", executado na zona rural, com o objetivo de fomentar a agricultura familiar nas pequenas coletividades ribeirinhas, facilitando a comercialização dos produtos nativos e aumentando a renda das famílias envolvidas. O projeto serve para esclarecer o público-alvo por meio de palestras, rodas de conversas, visitas às comunidades, estudo do meio e incentivá-los a se organizar em cooperativas e associações, mostrando as vantagens que o cooperativismo possui.

Tais ações valorizam a política de formação de professores e comprovam a necessidade de continuidade da proposta, que deverá ser apresentada aos programas de pós-graduação, no sentido de que as vozes ainda vivas neste propósito educativo, sejam ouvidas, uma vez que as experiências humanas educativas, estão muito além das salas de aula e justificam a participação socioeducativa da universidade pública, sob o olhar do pesquisador em Educação.

O presente projeto tornou possível a ação performática de educadores em formação do PARFOR (que tem sido objeto de crítica e de ameaças à sua continuidade), mas que mostra sua validade profunda e social como política pública de formação de professores. Esses educadores continuam envolvidos na produção de miniprojetos que vão beneficiar o município de Portel, nos quais a Pesquisa-Ação e as Intervenções foram o foco principal. Continua havendo envolvimento amplo de alunos-professores e da pesquisadora, por se entender que a educação muda o mundo, porque muda as pessoas.

REFERENCIAS

FREIRE, P. & A. N. *Quefazer:teoriaepráticaemeducaçãopopular*. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

GADOTTI, M. *Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. Associação Brasileira de Educadores Sociais, In:http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn>. Acessado em 10/08/2016.

GOHN, M. da G. *Educação Não-Formal na Pedagogia Social.*In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006. Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. In: http://www.proceedings.scielo.br. Acessado em 10/08/2016.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos para quê?*São Paulo, Cortez, 1998.

MACIEL, K. F. *O pensamentode Paulo Freire na trajetória da educação popular*. Revista Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez.2011. In:http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/196/70, acessado em 10/08/2016.

PEREIRA, M. de A. *Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na pratica educativa,* publicado na Revista Educação & Realidade, n,35, mai-ago. 2010 (p.139-156) In:http://www.eer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11084/9448, acessado em 10/08/2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação.* São Paulo: Cortez, 2005.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A PERMANÊNCIA DE PROFESSORAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO TRABALHO, APÓS LOGRAR O DIREITO À APOSENTADORIA: O CASO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

Maria da Conceição Rosa Cabral[92]
UFPA – Brasil
mcrosa@uol.com.br

Maria João Mogarro
UL - Portugal
mjmogarro@ie.ulisboa.pt

Cely do Socorro Costa Nunes
UFPA – Brasil
csnunes@ie.ulisboa.pt

RESUMO: Os Objetivos visam compreender as motivações para a permanência, no trabalho organizacional, de professores aposentados de universidades públicas e identificar as possíveis existências de conflitos advindos da decisão de permanecer trabalhando ou se aposentar. Responder por que e em quais condições os professores aptos a se aposentar permanecem em atividade laboral é o problema da pesquisa. A metodologia envolveu uma pesquisa sobre a legislação da carreira e uma pesquisa de campo envolvendo entrevista com quatro docentes em Portugal. Os resultados preliminares mostram que as principais motivações não possuem relação com dimensão econômica e que parte do estresse do trabalho foi amenizado com a aposentadoria.

PALAVRAS-CHAVE:trabalho docente; aposentadoria; trajetória profissional

1. Introdução

O presente texto traz resultados preliminares da pesquisa realizada por mim no estágio do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), na Universidade de Lisboa, sob a supervisão da professora Maria João Mogarro. A pesquisa teve como objetivos compreender as motivações para a permanência, no trabalho organizacional (institucional), de professores de universidades públicas aptos a se aposentar. Visou, ainda, identificar a possível existência de conflitos advindos da decisão de permanecer trabalhando ou se aposentar definitivamente, assim como as características expressas na vida profissional nessa etapa final da trajetória

[92] Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA); e Bolsista da CAPES/PDSE no período de 01/04 a 31/07 de 2017 (Processo nº 88881.135381/2016-01).

profissional. Conforme consulta ao RCCAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal), estudos que investigam a trajetória de vida profissional de professores universitários, assim como o final de carreira e a transição trabalho-aposentadoria ou, ainda, a permanência de professores de ensino superior instituição são praticamente inexistentes em Portugal.

Neste texto, trazemos aqui as falas de três professoras aposentadas da Universidade de Lisboa e uma apta a se aposentar, com análises preliminares sobre as motivações para a permanência no trabalho e sobre a carga de trabalho atual.

Segundo Menezes e França (2012), os autores que analisaram os fatores que podem influenciar a decisão pela aposentadoria ressaltam que "Alguns fatores podem ser mais influentes do que outros na decisão, se analisadas e comparadas às nacionalidades, os grupos profissionais ou a tipologia das organizações (públicas e privadas)".

Para a construção do quadro teórico tomamos, entre outros, os conceitos de trabalho e trabalho docente. A origem da palavra *trabalho* tem sido comumente atribuída ao latim vulgar *tripalium*, que designa um instrumento de tortura sustentado por três estacas, usado em outras épocas com prisioneiros de guerra e escravos fugidios (PRIEB e CARCANHOLO, 2011). Essa definição supõe, segundo Dubar (2012), que o trabalho seja sempre uma obrigação (para ganhar a vida), uma subordinação (a um empregador, a um cliente) e uma fonte de sofrimentos (físicos e mentais). Para o autor, há muito que certas atividades – ofícios, vocações ou profissões – que proporcionam forma de se manter e ganhar a vida não são mais associadas a essa definição "negativa". Por darem sentido à existência individual e organizarem a vida de coletivos,

> [...] não se reduzem à troca econômica de gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social [...] permitem àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos (p.353 e 354).

Outro conceito que se traz aqui é de *trabalho docente na educação superior*, tomado de Maués (2010a)*:*

> Refere-se ao conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador no âmbito das relações estabelecidas com a instituição de ensino, considerando seus fins e objetivos, visando abranger os aspectos do processo de ensino, de produção e socialização do conhecimento. [...] Esse trabalho envolve o processo de ensino presente na sala de aula, nas orientações de alunos; o desenvolvimento e a divulgação dos resultados de

pesquisa por meio de publicação de artigos, de realização de seminários, elaboração de relatórios, pareceres; a realização de atividades extensionistas como cursos, eventos, consultorias, prestação de serviços e outros, que visam articular o ensino e a pesquisa para favorecer a socialização do saber acadêmico.

2. **Metodologia**

Com vistas à construção de um quadro teórico inicial e situar a investigação em um determinado campo de estudo, a pesquisa requereu um levantamento da literatura por meio de uma pesquisa bibliográfica das produções que cercam o objeto em estudo. Para isso, tomou-se as produções acadêmicas da base do RCAAP.

Foi realizada, ainda, pesquisa sobre a legislação que normatiza o trabalho do professor aposentado em Portugal, a exemplo, o *Estatuto da Carreira dos Docentes Universitários*, mais especificamente o artigo 83, que estabelece quais atividades os professores aposentados ou jubilados podem realizar no caso de permanência em atividades na universidade.

Com base nos objetivos traçados, foi realizada uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa como possibilidade de termos uma visão ampliada, profunda e integrada ao fenômeno social (Minayo, 2014), no caso, a permanência do docente em atividades profissionais, em uma fase da trajetória que se espera, teoricamente, que ele desejasse se afastar da atividade laboral em busca de um tempo livre.

Participaram da pesquisa docentes da carreira do magistério superior em Portugal, cujos critérios para participação foram os seguintes: *a)* professores da Universidade pública em Portugal; *b)* docentes que atendam ao requisito para se aposentar, mas ainda se mantenham no trabalho organizacional; e *c)* docentes que se aposentaram nos últimos dez anos e que permanecem no trabalho organizacional. Os participantes foram selecionados com base na lotação dos docentes em atividades em uma determinada unidade acadêmica, contatados inicialmente professora orientadora do PDSE e em seguida por mim.

Como instrumento para a construção dos dados, optamos por uma entrevista semi-estruturada. A entrevista iniciou-se com questões que visavam levantar dados socioeconômicos, seguindo-se de questões mais específicas do objeto de estudo. Após a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, garantindo o anonimato das participantes, para as quais foram atribuídos nomes fictícios.

Após a pesquisa de campo e a organização dos dados, deu-se a análise e interpretação, com a utilização do método de análise do conteúdo, com o qual foram destacadas unidades de análise que expressaram as motivações para a permanência no trabalho.

3. Discussão dos dados

O perfil das participantes evidencia que todas eram do sexo feminino e apenas uma delas é casada. A idade variou entre 67 e 79 anos e o tempo de trabalho assalariado entre 40 e 45, como apresentado no Quadro 2.

Quadro 2

Entrevistada	sexo	Idade	Tempo Trab. Assalariado	Tempo Trab. Ens. Sup.	Classe Carreira	Situação Conjugal
Margarida	F	68	40	26	auxiliar	solteira
Hortência	F	69	43	30	associado	casada
Lavanda	F	67	45	24	Associado	divorciada
Flor de Lótus	F	79	40	30	Associado	viúva

Ao questionar as participantes sobre as motivações que as fazem permanecer em atividade laboral, as respostas envolveram o gosto pela profissão (com maior incidência); a possibilidade de conjugar as atividades laborais com outras atividades antes adiadas, entre elas o lazer; poder trabalhar em tempo reduzido (menos trabalho); incapacidade de ficar quieta; poder trabalhar com a desobrigação de participar de reuniões; sentir-se bem, fisicamente e intelectualmente, capaz; economicamente favorável. Apenas uma das entrevistadas mencionou a dimensão econômica entre as motivações, e foi a única que ainda não efetivou a aposentadoria, embora já possa fazê-lo.

Aqui retomamos Dubar (2012) quando o autor afirma que trabalho

> [...] não se reduzem à troca econômica de gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social [...] permitem àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos (p.353 e 354).

Ainda que trabalhando após aposentar-se, ter para si um tempo de não trabalho, ou tempo-livre, foi mencionado como grande ganho por duas das entrevistadas.

Duas entrevistadas atribuem caráter estressante do trabalho antes da aposentadoria às reuniões, porque o faziam de modo obrigatório, e agora veem-se desobrigados de participar. A fala de uma delas é bem expressiva ao dizer: "Eu posso decidir o que eu quero. O grande prêmio da reforma[93]: não sou obrigada a fazer o que os outros querem, no tempo que os outros querem. Isso é mais-valia".

5. Conclusões

O chamado ócio, obtido com a aposentadoria, poderia ser uma fase excepcionalmente útil e produtiva, levando-se em conta a possibilidade que o aposentado tem de reprogramar sua vida, abrindo espaço para um cuidado mais metódico da saúde, agregando mais qualidade de vida, mais viagens e passeios, mais atividade cultural etc. Assim, a decisão de se aposentar pode ser permeada por ganhos e expectativas positivas. As duas situações – aposentar-se e permanecer na instituição – podem ser conflitantes para o trabalhador.

Como afirma Moreira (2011), não sabemos se a razão que mantém na ativa um professor já aposentado ou em condições de se aposentar é estritamente **econômica** ou se a aposentadoria é vivida como perda que compromete a **identidade,** ou, ainda, se a permanência em atividade profissional se vincula ao sentimento de vitalidade e **satisfação** com o trabalho. Mas o que podemos verificar neste estudo inicial é que o desejo de manter-se no trabalho é muito significativo.

6. Referências

BARDIN, Laurence (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

DUBAR , Claude (2012). Tradução de Fernanda Machado. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Cadernos de Pesquisa v.42 n.146 p.351-367 maio/ago. 2012.

MENEZES, Gustavo Silva, FRANÇA, Lucia Helena (2012). **Preditores da Decisão da Aposentadoria por Servidores Públicos Federais**. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 12(3), set-dez 2012, pp . 315-328. Acesso em 22/08/2016

[93] Reforma é, também, usado para designar aposentadoria, em Portugal.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. **Imaginários sobre aposentadoria, trabalho, velhice: estudo de caso com professores universitários.** *Psicol. estud.* [online]. 2011, vol.16, n.4, pp.541-550. ISSN 1413-7372.

PRIEB, Sérgio A. M. e CARCANHOLO, Reinaldo A (2011). O trabalho em Marx. In: CARCANHOLO, Reinaldo A. **Capital: essência e aparência.** São Paulo: Expressão Popular.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS

Gilmar Ferreira de Souza Filho
PPGL - UFPa
profgilmarferreira@gmail.com

RESUMO: O objetivo da pesquisa é discutir a formação docente para o ensino bilíngue de alunos surdos na escola regular. Como problema da pesquisa, tem-se a seguinte pergunta: a formação do docente do ensino regular garante o acesso do aluno surdo ao ensino com qualidade? Para a realização da pesquisa, adotaram-se as metodologias revisão bibliográfica e pesquisa descritiva, a partir de leituras de obras que discutem o tema central e da observação de experiências em uma escola pública do Município de Belém, e também da disposição da disciplina Libras no currículo dos cursos de formação de professores de duas Instituições de Ensino Superior do Estado do Pará. Por fim, como resultado, obteve-se que a formação do docente, como é descrita nos documentos legais não contempla as necessidades do aluno surdo, e a oferta da disciplina Libras nos cursos de formação inicial não atende a necessidade dos profissionais para a oferta de uma educação bilíngue.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Ensino bilíngue; Libras

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versará sobre a problemática da formação docente e o ensino bilíngue para alunos surdos, objetos da pesquisa, com o objetivo de investigar como o currículo dos cursos de formação docente está organizado para a oferta da disciplina Libras, a partir do que preconizam os documentos legais orientadores, e como o processo de formação desses profissionais está ocorrendo, e se, de fato, essa formação contemplará as necessidades reais para uma educação bilíngue eficaz e com qualidade.

Em vista disso, caracterizaram-se os termos que serão discutidos no percurso desse estudo (bilinguismo, plurilinguismo, semilinguismo), observaram-se as problemáticas que ocorrem tanto no percurso da formação docente (inicial e continuada) dos profissionais envolvidos no processo de ensino do aluno surdo, quanto no próprio processo de ensino/aprendizagem desses alunos na educação regular e especial, como a organização do fazer pedagógico nas escolas, o papel da família durante esse processo e sua importância para o sucesso do trabalho, e também sua contribuição para o insucesso desse.

METODOLOGIA

Para a construção do trabalho, analisaram-se os documentos de Brasil (2002) e Brasil (2005), para conhecer o que esses preconizam em relação à educação de surdos e como descrevem a organização da formação docente, e as obras de Quadros (2006) Basso; Strobel; Masutti (2009), Bentes e Bentes (2012), com o objetivo de compreender como se estrutura a língua de sinais e a disciplina Libras nos currículos de cursos superiores. Também se realizou uma pesquisa descritiva, a partir da observação de um espaço educativo do município de Belém.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Para compreendermos melhor a necessidade da educação para surdos como caráter bilíngue, é importante pensarmos na própria conceituação desse tipo de ensino.

Há uma discussão sobre os termos "plurilinguismo" e "bilinguismo", suas semelhanças e diferenciações, mas, para o Conselho da Europa (2001), a competência plurilíngue constrói uma abordagem mais complexa dentro daquilo que é refletido acerca do ensino/aprendizagem de línguas/culturas.

Sobre tal competência, o Conselho da Europa a define como sendo a capacidade para utilizar as línguas num ambiente de interação cultural, no qual o indivíduo tem proficiência em mais de uma língua, consequentemente em mais de uma cultura.

Observamos o bilinguismo dentro dessa perspectiva plurilíngue, uma vez que a competência bilíngue seria a coexistência de duas línguas para interação cultural, o que remonta o cenário da interrelação de mais de uma língua/cultura numa dada comunidade.

Considerando tais noções, essa realidade de convivência de várias línguas deve propiciar aos indivíduos usar e aprender mais de um idioma. Porém, dentro deste cenário diverso, é importante ressaltar que não podemos visualizar determinadas línguas como inferiores a outras, colocando *status* de valor somente para certas competências de algumas línguas. Sobre isso, Coste, Moore e Zarate (1997) comentam:

> "L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières,

> voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pur l'acteur social concerné". (p. 12)

Quadros (2006) diz que a Libras é uma língua visual-espacial, ou viso-motora, diferentemente da Língua Portuguesa (oral-auditiva) e possui estrutura gramatical própria que sofre as influências da cultura nacional. Ainda segundo a autora, atribui-se às línguas de sinais o status de língua porque elas também são compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico, e o que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas oral-auditivas, são denominados sinais nas línguas de sinais.

A institucionalização da disciplina Libras ocorreu em função da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, do artigo 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 e do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

A Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como uma língua nacional usada nas comunidades surdas do Brasil, e possui o status de língua de sinais nacional pelo reconhecimento social, cultural e legal. O Decreto regulamenta a Lei e traz um planejamento no âmbito linguístico do trabalho, quando o orienta pautado numa educação bilíngue, na qual se tem a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, e destaca aspectos importantes para a organização dessa educação, como a formação de professores de Libras, de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa e de professores de Língua Portuguesa como segunda língua, e situa a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de Licenciatura em todo o território brasileiro:

> Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, p. 1).

Nota-se, então, que a Libras é disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, mas um questionamento ainda perdura dentro deste cenário: como a disciplina está inserida e organizada nos currículos das licenciaturas?

Com exceção do próprio curso de licenciatura em Letras – Libras, os outros cursos de formação de professores geralmente ofertam a disciplina Libras num período específico no semestre, apenas uma vez, com baixa carga horária, contendo variações do tipo de ensino nesta disciplina, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Descrição das Ementas

CONTEÚDOS	EMENTA 1	EMENTA 2	EMENTA 3	EMENTA 4[94]
1) Alfabeto digital	Alfabeto digital	Alfabeto digital	Alfabeto digital	Alfabeto digital
2) Lista de Vocábulos	x-x-x-x-x	x-x-x-x-x	x-x-x-x-x	Mínima
3) Diálogos	x-x-x-x-x	Práticas comunicativas e diálogos em Libras		
4) Gramática	Classificadores; aspectos quirológicos; estrutura frasal; morfologia.			
5) Variação linguística	Formas variantes	x-x-x-x-x	x-x-x-x-x	Aspectos sociolinguísticos Variação em Libras
6) Conceitos	Estudos e complexidades inerentes às línguas de sinais; cultura surda; hábitos comportamentais	Cultura e identidade		Breve introdução aos aspectos clínicos, sociais e sócio-antropológicos da surdez.
7) Políticas públicas e fundamentos da educação de surdos	A língua de sinais no contexto da escola inclusiva	x-x-x-x-x	x-x-x-x-x	

Fonte: Bentes e Bentes, 2012

De acordo com a pesquisa de Bentes e Bentes (2012), a forma como a disciplina é ministrada varia entre conhecer a cultura surda, conhecer o histórico de formação da comunidade surda no Brasil e o reconhecimento de vocábulos dentro de conjuntos temáticos para diálogo.

Em relação ao trabalho realizado numa escola de ensino regular do município de Belém, na qual se tem matriculado um aprendente surdo, pode-se observar as problemáticas que norteiam o processo de ensino/aprendizagem em que ele está inserido, o que aponta a realidade de muitos alunos surdos em território brasileiro, a partir da problemática da formação docente.

A escola conta com uma sala de recursos multifuncionais, na qual atuam um professor de língua portuguesa para surdos e uma professora de atendimento educacional especializado para o ensino em Libras. Segundo a organização proposta pelo Ministério da educação (MEC), deveria ainda haver um professor/instrutor surdo para o ensino de Libras. A professora da sala de ensino regular não tem conhecimento de Libras, o que demonstra que o ensino em sala é por meio da Língua Portuguesa, que é a língua de instrução de toda a escola, e não em língua de sinais, que é a Língua 1 do aluno surdo.

Além da falta de profissional surdo e da não formação da professora regente da sala regular, na escola, a Libras não é uma língua de instrução. Na verdade, nem sequer ela é utilizada e/ou difundida no espaço educacional. Somente é utilizada pelo professor de Língua

[94] Ementa 4 não consta no trabalho de Bentes e Bentes (2012). Anexada pelo autor.

Portuguesa da sala de recursos, uma vez por semana, no horário do atendimento especializado do aluno surdo e o próprio aluno surdo não domina a sua Língua 1 e, assim, também não domina a modalidade escrita da Língua Portuguesa, sua Língua 2, o vai de contra ao que preconiza o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (Brasil, 2014), que diz que:

> A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. (Brasil, 2014, pág. 06)

Assim, notamos que a educação bilíngue não se encontra eficazmente em sala de aula, haja vista que existem problemas estruturais da composição da equipe docente responsável por esse setor e também dificuldades no processo da própria aprendizagem do aluno dentro desse contexto. Torna-se mais grave ainda quando se percebe que o aluno não domina a L1 e nem a L2, o que interfere diretamente em sua relação com os sujeitos surdos e também com os ouvintes, que compõem a grande maioria de nossa sociedade.

CONCLUSÃO

A partir da análise das ementas, devido ao pouco tempo destinado à disciplina, sendo assim um curso de curta duração, os alunos universitários não se tornam proficientes na Língua de Sinais. Os futuros professores compreendem que existe uma minoria surda e há a necessidade de se ensinar e de se apropriar da Libras, mas as próprias noções de como a língua pode ser desenvolvida, em seus usos e contextos, situações de interação em Libras, tornam-se competências não aprendidas plenamente pelos profissionais da educação durante a formação inicial.

Acerca do que está sendo ensinado na disciplina “Libras”, Basso, Strobel e Masutti (2009) comentam que uma abordagem significativa ainda não está sendo efetivada, pois “no trabalho com a língua sinalizada é preciso criar situações variadas e motivadores para desenvolver textos em sinais, privilegiando as interações, o diálogo, a conversa, o pensar em

Libras e expor suas ideias e opiniões em sinais" (BASSO, STROBEL E MASUTTI, 2009, p. 33).

Retomando a reflexão sobre a educação bilíngue dos surdos, percebemos que, ainda que a lei aponte para o âmbito da correlação da Língua de Sinais (L1) e da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), a prática parte do princípio da Língua 1 de quem ensina, a Língua Portuguesa, e são poucos os profissionais que dominam a Libras, que ajudaria a complementar a esperada educação bilíngue, em duas línguas/culturas. Portanto, não há o mesmo acesso às línguas e muito menos uma aprendizagem significativa, por parte do aprendente, que ajude a construir uma competência bi ou plurilíngue.

O aprendente, então, acaba incorrendo para estatísticas de não aprendizagem das línguas, já que não consegue desenvolver a Libras como L1 e nem fazer uma correlação entre a Língua de Sinais com a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, o que nos aponta um quadro de semilinguismo, quando não há desenvolvimento de competências em nenhuma das línguas ensinadas.

REFERÊNCIASBIBLIOGRÁFICAS

BASSO, I. M. de S.; STROBEL, K. L.; MASUTTI, M. **Metodologia de ensino de Libras L1**. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância CCE – Centro de Comunicação e Expressão. UFSC. Florianópolis, 2009.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; BENTES, Rita de Nazareth Souza. **O que se ensina na disciplina Língua Brasileira de Sinais?**. Anais do V CBEE – Congresso Brasileiro de Educação Especial. ISSN 1984-2279. UFSCAR: 2012.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Brasília: MEC, SECADI, 2014

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 06 jun. 2017**.**

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 06 jun. 2017.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Portugal: Edições ASA, 2001.

COSTE, Daniel; MOORE, Danièle; ZARATE, Geneviève. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Vers un Cadre Européen Commun de reference pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: etudes préparatoires. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. SCMIEDT, Magali L. P.. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A REFLEXÃO DO ESTÁGIO COMO PRÁTICA DOCENTE: A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE MARABÁ/PA

Alan Bizerra Martins
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-BRASIL
alanmartinsgeo14@gmail.com

Gabriel Renan Neves Barros
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-BRASIL
gabrielgeografia@outlook.com

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo compreender a importância da disciplina de estágio docente na formação inicial docente, com os conhecimentos adquiridos por experiência no processo inicial através da experiência da disciplina de Estágio Docente I e, identificar as dificuldades no espaço escolar durante o período de observação da escola. A pesquisa em questão foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Salomé Carvalho, localizada na Folha 16, no núcleo Nova Marabá no município de Marabá/PA, nas turmas do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Apesar de existir grandes dificuldades para realização do estágio por motivos das estruturas das escolas, professores desmotivados por inúmeros fatores, acabam influenciando a função de ser o mediador do conhecimento. Mas, vale ressaltar a importância da insistência do estágio das instituições para a formação inicial docente, que é um fato necessário de fazer a relação da teoria e pratica de um futuro docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial, Ensino de Geografia, Prática docente.

Introdução

O presente artigo que se fundamentou em referencial teórico, visando compreender a importância do estágio realizado na escola. O estágio docente segue a Legislação Federal que a Lei nº 11.778/2008 de 25 de setembro de 2008, no entanto a Unifesspa tem sua Legislação, tal legislação obriga o estágio ter 406 horas, que são distribuídas em três momento, os Estágios Docentes 1, 2 e 3, com 136 horas cada, quais os deveres dos discentes nos estágios é realizar algumas atividades como, período de observação; caracterização do espaço escolar; analise do Plano Político Pedagógico (PPP); realizar a regência e entre outras. Segundo o Artigo 2º da Lei nº 11.778/2008 "O estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso". Toda via, pode ser uma forma de aproximação da realidade das escolas para os que estão ainda na formação inicial docente. Sendo assim, de acordo com a citação abaixo podemos ter noção da importância do estágio:

> O estágio supervisionado representa a contemporaneidade um momento impar na formação do docente de geografia, sendo configurado enquanto preparação profissional de humanização e qualificação ao fim que destina, possibilitando ao estagiário vivenciar e refletir acerca da prática docente. Tais considerações justificam o diálogo com os licenciados e os professores supervisores acerca do estágio supervisionado em geografia e suas implicações na formação inicial. (SANTOS, 2012, p.190).

A autora, ressalta que além da importância do estágio, ele possibilita permite conhecer realmente o espaço escolar, assim tornando-o como uma rotina e o estagiário também irá adquirir novos os conhecimentos, onde segundo Passini:

> O estágio supervisionado tem um papel fundamental na formação do futuro professor. É o estágio tanto de observação e participação, como de regência, que possibilita ao aluno a vivência das relações no cotidiano escolar, adquirindo informações e habilidade para formar o novo profissional. O ensino fundamentalmente baseado na relação entre a experiência acumulado na prática e teorias construídas que fundamenta direta ou indiretamente. (PASSINI, 2013, p. 29).

Nesse contexto, a autora questiona que um professor não vai sair de sua formação sabendo dar aula, ou apenas utilizando as teorias adquiridas em sua formação inicial, elas devem ser mais praticadas durante toda nossa formação acadêmica, ou seja, é necessário realizar uma troca de relações para formar e criar seus próprios conhecimentos científicos. Desta forma, existe uma relação entre a prática e teoria, nessa questão Passini cita:

> O que ocorre é uma articulação pratica ←→ teoria ←→ pratica ←→ teoria. Essa construção relacional é infinita, quanto mais nos debruçamos sobre a teoria, mais nossa pratica pode ser melhorada, quanto mais analisamos a prática, mais fundamentos podemos identificar e a necessidade de busca do conhecimento fica instalada. (PASSINI, 2013, p. 27).

A autora dar exemplo que está relação é articulada da maneira que de tal forma a prática seja somente absorvida pelo discente se realmente colocar em pratica. Toda via, quanto mais realizar as atividades práticas mais conhecimentos serão adquiridos na construção na formação inicial de um profissional. De acordo com Borssoi, 2008:

> Os cursos de formação e os professores devem considerar que o estágio é um momento de ensino-aprendizagem do fazer pedagógico, possibilitando habilidades de pesquisa e investigação do ambiente escolar e conhecimentos relacionados à teoria, tendo como fio norteador a "ação-reflexão. (BORSSOI, 2008, p.10).

De acordo com a citação acima, os estágios docentes são importantes porque objetiva a efetivação da aprendizagem como processo pedagógico de construção de novos

conhecimentos e desenvolvimento de competências, de habilidades através da supervisão de professores atuantes, sendo assim, a relação direta da teoria com a prática cotidiana.

Está pesquisa, fundamentada na prática docente, é apresentada em três momentos, onde o primeiro vem abordando a importância do estágio na formação dos professores, em seguida as dificuldades encontradas para a realização do estágio que vai em relação ao aluno até o local da realização do estágio e por fim, algumas observações e considerações em relação a experiência do estágio na escola pública.

O presente estudo tem como objetivo compreender a importância da disciplina de estágio docente na formação inicial docente, com os conhecimentos adquiridos por experiência no processo inicial através da experiência na disciplina Estágio Docente I, e identificar as dificuldades no espaço escolar durante o período de observação na escola.

Metodologia

Segundo Gil (2008), nossa pesquisa é qualitativa de cunho exploratória. Optamos por uma escola pública para a realização do estágio. A pesquisa em questão foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Salomé Carvalho, localizada na Folha 16, no núcleo Nova Marabá no município de Marabá/PA, nas turmas do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental. A escola tem modalidade de ensino matutino, vespertino e Ensino Médio pelo horário noturno. Sendo que o estudo foi constituído a partir das seguintes etapas:

- Período de observação e analise nas turmas do 6º ao 8º ano do ensino fundamental pelo período da tarde.
- Observações em turmas diferentes para verificar as teorias e práticas do professor responsável.
- Caracterização do espaço escolar.
- Sistematização das informações do período de estágio.
- Análise dos dados.

Vale ressaltar que a importância do estagiário ao entrar em contanto direto com professor e na sala de aula, assim poderá ver como é o dia a dia da sala de aula que um vai atuar também como regente. Outra questão, a pesquisa foi realizada somente no ensino fundamental nas turmas do 6 ao 8 ano, por ser somente o estágio docente I.

Resultados e Discursão

Em relação as grandes dificuldades encontradas na realização do estágio docente para os futuros professores são nítidas quando se diz em dar aula. A dificuldade vai da parte social, econômica e da estrutura da escola. Geralmente quando somos direcionados ao estágio,

escolhemos escolas pertos das nossas casas, por já se sentir minimamente à vontade naquele espaço escolar.

Atualmente o cenário da educação está em decadência no Brasil e ainda é previsto a piorar devido a aprovação de Leis como a PEC 55 que visa o congelamento de gastos públicos e uns desses alvos a serem atingidos é a educação, outra é a Reforma do Ensino Médio, cujo objetivo é a retirada de disciplinas do currículo, na qual uma delas é a Geografia, a Terceirização que permite que algumas empresas terceirizem **todas as atividades**, com a aprovação desta lei que só depende somente de aprovação presidencial, por exemplo uma escola poderia terceirizar a contratação de professores. Essas dificuldades encontradas no estágio podem ser representadas nas fotos abaixo, onde foram fotografadas durante a realização do período de observação na escola.

Fotos 1 e 2: Sala do 6º ano demonstra a falta de iluminação e apresenta janelas quebradas.
Fonte: Aluno pesquisador.

Nas (fotos 1 e 2) observa-se um problema grave, que a falta de iluminação nas salas de aulas onde todas salas das turmas do 5º ao 7º ano, apresentam sem iluminação que afetará as condições de realização de uma aula, pois, os alunos apresenta dificuldades para copiar algo que está no quadro. As janelas é um outro problema, pois a profª. Andréa responsável pela disciplina questiona que a janela por ser baixa e aberta dificulta a condição de manter os alunos concentrados para a realização das aulas. As janelas também estão quebradas podem ser consideradas perigosas onde um aluno pode acabar de se machucar gravemente.

Fotos 3e 4: A estrutura da escola apresentas algumas rachaduras
Fonte: Aluno pesquisador.

Outa dificuldade apresentada foi a questão da estrutura, nas (fotos 3 e 4) acima, demonstra as condições com até rachaduras grandes aparentemente até perigosas para a estrutura da escola, tais apresenta a enorme falta de melhoria realizadas pela prefeitura ou pela Secretária de Educação do Município.

Uma outra questão que chamou atenção nas (fotos 5 e 6) abaixo, foi para este cemitério de cadeiras e alguns outros materiais, como os ventiladores, armários e até mesmo uma porta. Tais apresentam um grande perigo, pois na observação realizada encontra-se água parada e podendo correr riscos aos alunos para algumas doenças, como a Dengue, Chikungunya e Febre Amarela entre outras. Em conversa informal, alguns professores informaram que o diretor da escola já solicitou a prefeitura junta à Secretária de Educação para fazer a retirada destes materiais que não estão sendo utilizados, mas até o momento sua solicitação não foi atendida.

Figura 5 e 6: Cadeiras e Ventiladores e não utilizados jogados atrás na escola.
Fonte: Aluno pesquisador

Outra dificuldade encontrada é a relação do acadêmico que sente pela primeira vez uma sala aula de uma escola que é totalmente diferente em relação da universidade, onde tem crianças que correm, umas que se agridem, as que tem dificuldades no aprendizado, outras que no meio de tudo isso querem aprender, outros que são discriminados e que sofrem preconceitos. Toda via, o sentimento inicial de nós acadêmicos é que não estamos sendo preparados para atuar.

Conclusões

O estágio docente na formação inicial do professor uma experiência única, onde naquele espaço se sentimos realmente de dever comprido quando os alunos compreendem, fazem perguntas, participam da nossa aula, é nesse momento que conseguimos atingir o objetivo de repassar o conhecimento de forma clara para os alunos. O professor independentemente ser não houver uma boa estrutura, não pode apenas cruzar os braços. O conhecimento não está na estrutura da escola, não está no aluno e nem em seu diploma de formação. O conhecimento é criado através de relações, ou seja, o professor como mediador dever cria suas pontes entre, escola, professor e aluno para construir os conhecimentos científicos.

A construção ou a transformação dos conhecimentos também pode ser atraindo o aluno e a sociedade para unir e criar novas formas de aprendizagem. Durante o período do estágio somente houveram reuniões e assembleias entre os professores, porém poderia em algum momento chamar os pais dos alunos e até mesmo professores das universidades para

debater novas formas de ensino, sugestões de melhoras na qualidade de ensino, e assim caberia o aluno absorver um melhor conhecimento para sua formação como um cidadão.

Referências bibliográficas

BORSSOI, L. B. **O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: da teoria a prática, ação-reflexão**.Cascavel-PR,2008.

GIL, A, C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2008. SANTOS, M. F. P.. **Estagio Supervisionado em Geogr**afia: discurso e práticas. In: CASTELLAR, S.M.V; CALLAI, H.C; CAVALCANTI, Lana de Souza;. (Org.). Didática da Geografia aportes teóricos e metodológicos. 1ªed.São Paulo: Xamã, 2012, v. 1, p. 189-198.

PASSINI, Y. E; PASSINI, R; SANDRES, T. M.Práticas de ensino e estágio supervisionado. In: **A prático de ensino e o estágio supervisionado**. 2ª ed, 2ª reimpressão: São Paulo: Contexto, 2013, Pág 26-31.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

AÇÕES TÍPICAS RELACIONADAS COM A MODIFICAÇÃO DE GARANTIA DE ARGUMENTO ORAL DE ALUNOS EM UMA AULA INVESTIGATIVA

Thiago Luis Silva de Oliveira
Instituto Federal Baiano Campus Itapetinga, Brasil
E-mail: thiagolsoliveira@gmail.com

Marcelo Pereira
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão da Universidade de São Paulo, Brasil
E-mail: mpereira@ffclrp.usp.br

Marcelo Tadeu Motokane
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão da Universidade de São Paulo, Brasil
E-mail: mtmotokane@ffclrp.usp.br

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo investigar as relações entre as ações típicas de um professor e a modificação das garantias de argumentos elaborados por alunos em uma aula investigativa sobre seres vivos. Para classificar as falas do professor foi utilizada a ferramenta de Ferraz (2015) e Ferraz e Sasseron (2017). Para identificar os argumentos foi utilizado o *layout* de Toulmin (TAP). Durante a modificação da garantia do argumento TAP-1 para o TAP-2, as ações típicas mais frequentes realizadas pelo professor foram explora ponto de vista e qualifica variáveis, objetos ou fenômenos. A maior frequência dessas ações se deveu ao esforço do professor em promover a avaliação das garantias que os alunos estavam utilizando para a construção de seus argumentos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino por investigação; Ações Típicas, Argumentação.

INTRODUÇÃO

O ensino por investigação é uma abordagem didática que auxilia na promoção da alfabetização científica. Nessa abordagem o professor tem como objetivo levar os alunos a discutir fenômenos naturais, buscar resoluções de um problema de natureza científica e exercitar práticas e raciocínios utilizados no fazer científico (SASSERON, 2015).

Uma das práticas características do fazer científico que o professor pode promover por meio de aulas investigativas é a argumentação. Argumentar representa o ato de justificar a adoção de uma conclusão em detrimento de outras, usando dados que atuam como premissas para essa conclusão; é o ato de oferecer evidências necessárias para estabelecer a validade de uma asserção (KUHN, 1993).

A argumentação auxilia os aprendizes a raciocinar e desenvolve neles posicionamento crítico frente às questões problematizadoras que envolvam decisões políticas e sociais apoiados em conhecimento científico. Para que a argumentação seja promovida na sala de aula com os alunos, é necessário que o professor construa um espaço interativo de argumentação colaborativa, definida por Ferraz (2015) como

> ambiente em que a argumentação progride conforme o professor medeia interações de diferentes níveis entre seus alunos e dados teóricos e empíricos disponíveis, tornando a construção de argumentos algo colaborativo, conforme são apresentadas explicações ao objeto investigado (FERRAZ, 2015, p. 43).

Tendo em vista a importância do professor na promoção da argumentação, o presente trabalho teve como objetivo identificar as ações típicas do professor durante a modificação das garantias de dois argumentos orais produzidos pelos alunos durante uma aula investigativa.

METODOLOGIA

A seguir, descrevemos a aula investigativa sobre seres vivos (Figura 01).

TÍTULO DA AULA	Testando a presença de seres vivos.
DESCRIÇÃO DE ATIVIDADE	• Leitura de texto introdutório sobre o trabalho de pesquisadores; • Trabalho em grupo: Resolução do problema: "Como identificar a presença de micro-organismos em uma amostra?"; • Utilização de microscópio para observação das amostras.
DESCRIÇÃO DA AULA CONFORME ESTRUTURA DE UMA AULA INVESTIGATIVA (CARVALHO, 2013)	**Proposição do problema (ou problematização):** o professor apresentou uma amostra (um frasco de água com fermento biológico diluído) e lançou o problema: como identificar a presença de seres vivos na amostra? Explique.
	Contextualização: o professor comenta com os alunos que os cientistas têm formas de comprovar suas hipóteses. Uma dessas formas é por meio do uso de ferramentas (tais como o microscópio óptico), que permite observar micro-organismos.
	A resolução do problema: o professor organizou os alunos em grupos de 4 a 5 componentes para que, após a observação da amostra ao microscópio, discutissem se a amostra continha ou não seres vivos e para que apresentassem justificativas para suas conclusões.
	A **sistematização** e **avaliação:** esperava-se que os alunos, a partir das informações de aulas anteriores e do professor, relacionassem a observação de estruturas circulares à possibilidade de presença de células na amostra. Essa aula era apenas parte de uma sequência didática investigativa onde os alunos iam coletando evidências da presença de seres vivos na amostra.

Figura 01. Quadro com descrição da aula investigativa sobre seres vivos.

A aula teve a participação de 18 alunos do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo no ano de 2014. A duração da aula foi de 60 minutos. A aula foi gravada e transcrita. Essa aula faz parte de uma sequência didática investigativa que tinha como tema "características dos seres vivos".

Para apresentar os argumentos dos alunos encontrados na aula, utilizamos o *layout* de argumento proposto por Toulmin (2006) (*Toulmin Argument Pattern* – TAP). Os elementos constituintes do TAP são apresentados na Figura 02.

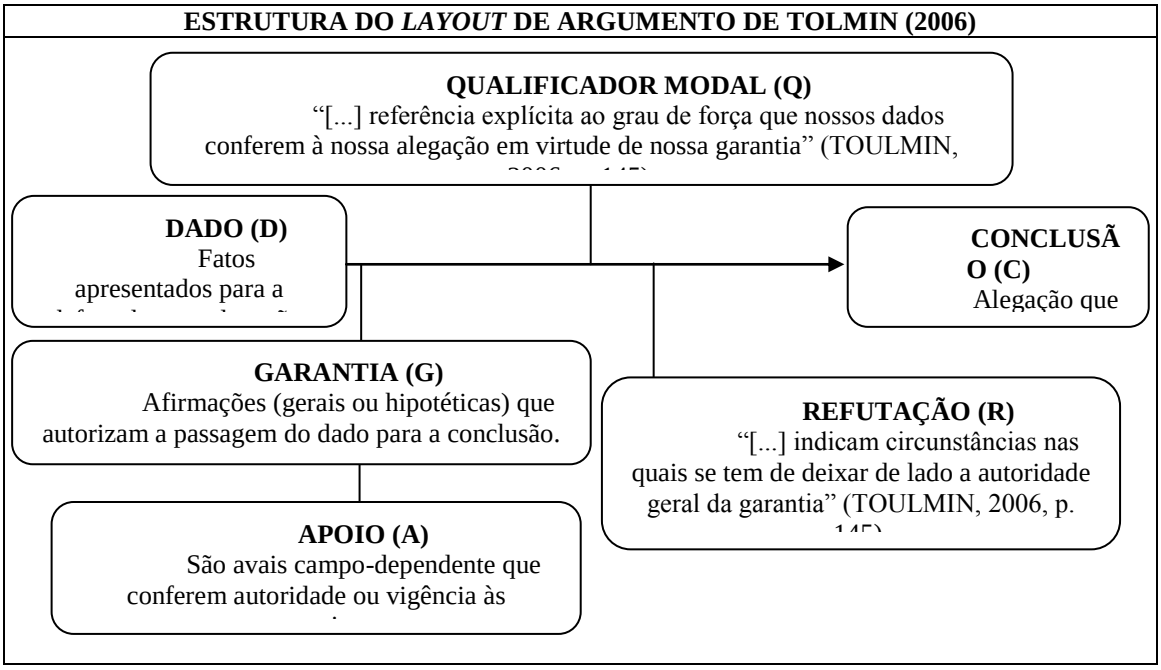


Figura 02. *Layout* de argumento de Toulmin (2006).

As ações típicas do professor foram identificadas por meio da ferramenta de Ferraz e Sasseron (2017) e Ferraz (2015). As ações típicas estão associadas aos propósitos epistêmicos, que se referem ao que de fato o professor executa visando garantir suas intenções (propósitos) (Figura 03).

PROPÓSITO EPISTÊMICO	AÇÃO TÍPICA	DEFINIÇÃO
Retomar	Retoma conceitos	É a ação por meio da qual o professor faz um recrutamento de conceitos estudados em outros momentos.
	Retoma dados	Trata-se de um levantamento de dados já trabalhadas em outros momentos, sejam em uma mesma aula, em outras aulas, ou então em outros anos escolares.
	Retoma informações	É a ação que traz para a discussão com os alunos informações já conhecidas e necessárias para compreensão e construção de

		explicações sobre a situação, o fenômeno ou objeto que está sendo investigado.
Problematizar	Problematiza uma situação	Ação na qual o professor orienta uma nova discussão a partir de um novo problema. Esse problema pode ser originado por meio de explicações e conclusões anteriores dos alunos e que exigem maior aprofundamento.
	Propõe um problema	Ação na qual o professor, por meio da proposição de um problema, tem como objetivo tornar o objeto de estudo passível de investigação pelos alunos.
Explorar	Explora condições de investigação	Por meio dessa ação o professor almeja um melhor entendimento dos alunos sobre o trabalho com variáveis, materiais e métodos durante a investigação.
	Explora ponto de vista	É o viés relacionado às asserções proferidas pelos alunos ao longo da investigação sobre a situação que está sendo investigada ou sobre o próprio objeto de estudo. Essa ação tem como objetivo levar o aluno a desenvolver suas asserções, explicitando hipóteses, raciocínios e conclusões além de garantir que os demais alunos que estão participando da discussão também compreendam o que está sendo exposto.
Qualificar	Qualifica contexto de investigação	Ação que objetiva delimitar o contexto de investigação a partir da diminuição do número de elementos que devem ser levados em conta durante o processo de construção de explicações e entendimentos pelos alunos.
	Qualifica explicações ou pontos de vista	Ação do professor de caracterizar hipóteses e explicações apresentadas pelos alunos, de forma que sejam incorporadas ao processo investigativo ou descartadas por serem incoerentes ou estarem fora do contexto da investigação. Essa ação pode vir acompanhada de breves avaliações.
	Qualifica variáveis, objetos ou fenômenos	Ação do professor de caracterizar informações trazidas à discussão, tais como dados, variáveis, objetos ou fenômenos, de forma que sejam incorporadas ao processo investigativo ou descartadas por serem incoerentes ou estarem fora do contexto da investigação. Essa ação pode vir acompanhada de breves avaliações.
Sintetizar	Sintetiza explicações	Ação do professor que tem como objetivo organizar explicações proferidas de forma fragmentada pelos alunos.
	Sintetiza informações	Ação do professor que tem como objetivo organizar informações proferidas de forma fragmentada pelos alunos.

Figura 03. Propósitos Epistêmicos e Ações Típicas do professor para promoção da argumentação dos alunos em aulas investigativas (FERRAZ; SASSERON, 2017; FERRAZ, 2015).

DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir, apresentamos os dois argumentos orais construídos pelos alunos durante a aula e as ações típicas que auxiliaram na modificação das garantias do TAP-1 para o TAP-2 (Figura 04).

ARGUMENTOS ENCONTRADOS NA AULA E AS AÇÕES TÍPICAS QUE INFLUENCIARAM NA ALTERAÇÃO DA GARANTIA DO TAP-1 PARA O TAP-2.
TAP-1
DADO Dado que foram observadas ao microscópio estruturas circulares que se moviam. — **CONCLUSÃO** Então há seres vivos na

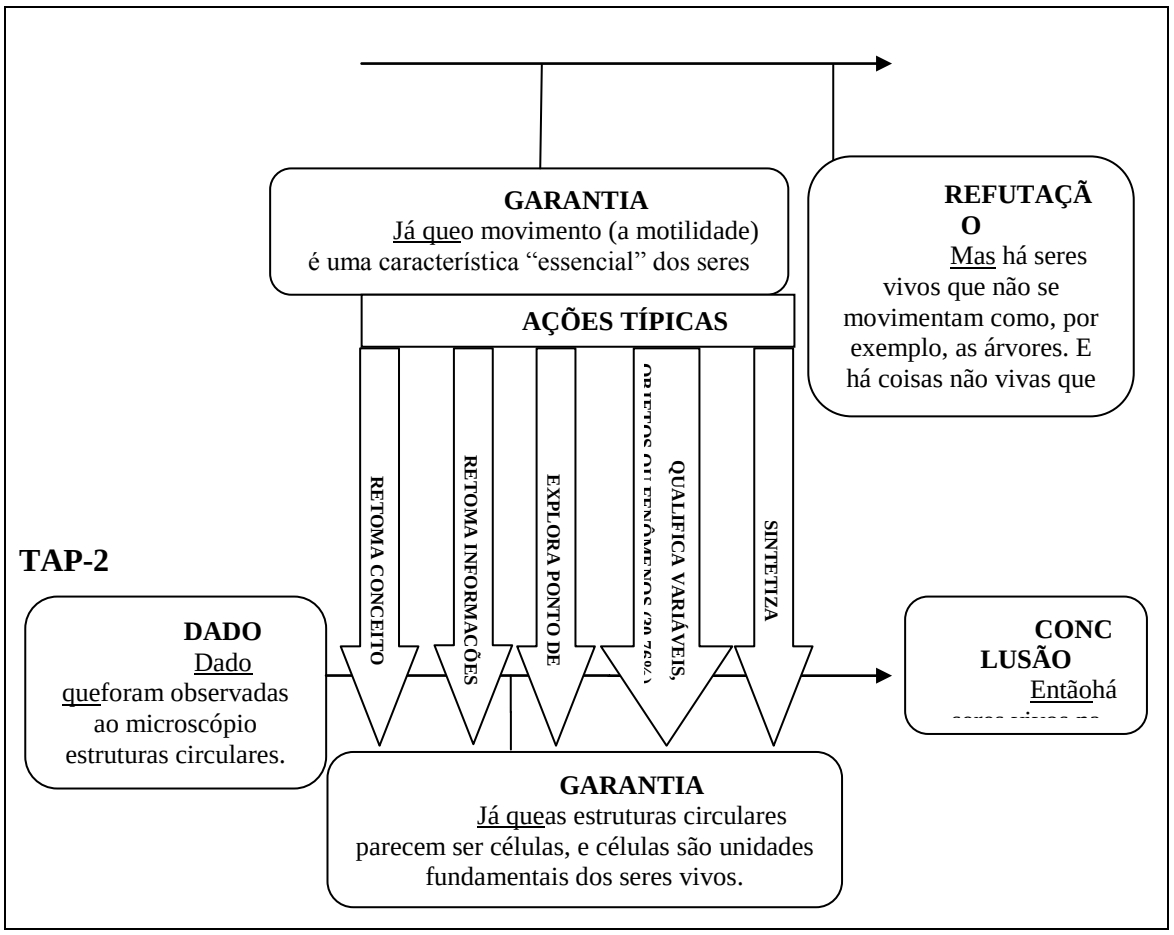


Figura 04. Estrutura dos argumentos orais (TAP-1 e TAP-2) desenvolvidos na aula analisada. A estrutura do argumento é apresentada por meio do *layout* de argumento de Toulmin (2006), com auxílio de elementos de coesão: "dado que" para o dado, "já que" para a garantia, "então" para a conclusão e "mas" para a refutação. As setas que ligam a garantia do TAP-1 para a garantia do TAP-2 indicam as ações típicas que influenciaram na modificação dessas garantias e, consequentemente, dos argumentos.

No argumento nomeado TAP-1 os alunos concluem que existem seres vivos na amostra uma vez que eles observam estruturas que aparentemente se movimentam. A garantia apresentada pelos alunos é que a motilidade é uma evidência irrefutável da presença de seres vivos, o que foi questionado pelo professor.

O segundo argumento (TAP-2), que considera apenas a morfologia do objeto observado ao microscópio, privilegia como garantias apenas premissas relacionadas à teoria celular, o que apareceu de forma fragmentada na fala dos alunos e do professor durante o final da aula, principalmente na fala do docente quando ele está sistematizando a aula.

As ações típicas encontradas durante a modificação da garantia do TAP-1 para a garantia do TAP-2 foram **retoma conceito** (15,38%), **retoma informações** (15,38%),

explora ponto de vista (30,76%), **qualifica variáveis, objetos ou fenômenos** (30,76%) e **sintetiza informações** (7,69%).

A influência de diferentes ações típicas demonstra uma contribuição conjunta na modificação da garantia do TAP-1 para a garantia do TAP-2. As ações típicas do professor foram identificadas em perguntas (Ex.: *o que você acha que são essas bolinhas?*[...] *O que você acha que são células?*)e em breves correções (Ex.: *Em todos os lugares da planta tem células. Todos os seres vivos têm células.*)[95].

CONCLUSÕES

O presente trabalho teve por objetivo identificar as ações típicas presentes nas falas do professor durante a modificação da garantia do argumento TAP-1 e a garantia do TAP-2 feitas pelos alunos durante uma aula investigativa.

As ações típicas que influenciaram na modificação da garantia do TAP-1 para a garantia do TAP-2 foram retoma conceito, retoma informações, explora ponto de vista, qualifica variáveis, objetos ou fenômenos e sintetiza informações. Esse dado indica que a modificação da garantia de um TAP não é resultado direto de uma ação, mas sim de um conjunto de ações.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.) **Ensino de Ciências por Investigação –** Condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. 1-20 p.

FERRAZ, A. T. **Propósitos epistêmicos para promoção da argumentação em aulas investigativas de Física.** Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências (modalidade Física). Universidade de São Paulo. 175 p. 2015.

FERRAZ, A. T.; SASSERON, L. H. Propósitos epistêmicos para promoção da argumentação em aulas investigativas. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 22, n.1, p. 42-60, 2017.

[95]A transcrição integral da aula analisada no presente trabalho está disponível no **Apêndice C** de: OLIVEIRA, T. L. S. **Influência dos propósitos epistêmicos e das ações típicas do professor na promoção da argumentação em aula investigativa de ciências.** Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências (modalidade Biologia). Universidade de São Paulo. 83 p. 2016.

KUHN, D. Science as argument: implications for teaching and learning scientific thinking. **Science Education**, v. *77*, n. 3, p. 313-337, 1993.

OLIVEIRA, T. L. S.; FREIRE, C. C.; PEREIRA, M.; MOTOKANE, M. T. Propósitos epistêmicos e ações típicas em uma aula investigativa sobre seres vivos. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 1069-1080, 2016.

OLIVEIRA, T. L. S.; FREIRE, C. C.; PEREIRA, M.; MOTOKANE, M. T. Relações dos propósitos epistêmicos com a construção de argumentos orais de alunos em uma aula investigativa. In: FERREIRA, L. G. (Org.). **Docência, currículo e formação:** experiências, perspectivas e desafios. Curitiba: Editora CRV, 2017 (no prelo). 51-69 p.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio**, v. 17, n. especial, p. 49-67, 2015.

TOULMIN, S. E. O layout de argumentos. In: TOULMIN, S. E. **Os usos do argumento.** São Paulo: Martins Fontes, 2006. 135-207 p.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

ANÁLISE DA QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PARA O TRATO COM ALUNO DEFICIENTE FÍSICO, NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO REGULAR DO DISTRITO DE ICOARACI, BELÉM/PA.

Dilson dos Santos Campos Junior – Brasil
cjr.edu.fisica@gmail.com

Carlos Nazareno Ferreira Borges
UFPA – Brasil
naza_para@yahoo.com.br

RESUMO: O texto é resultado de um estudo que objetivou analisar a qualificação dos professores de educação física que atuam nas escolas municipais em Icoaraci distrito de Belém, para incluírem alunos deficientes físicos em suas aulas. Durante a graduação, na disciplina de estágio supervisionado observamos a exclusão de alunos deficientes físicos nas aulas práticas, o que nos encaminhou a problematizar a qualificação desses docentes para o trato com o aluno deficiente físico. Com um universo de três escolas de 1º ao 5º ano e a amostra de cinco professores, com auxílio de um gravador de voz realizamos uma entrevista estruturada com perguntas abertas e fechadas. Após transcrição e analises dos dados, foi observado que os professores não foram adequadamente qualificados para atenderem a pessoas com deficiência física, assim como não buscam ferramentas que atendam tal ação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Inclusão; Deficiência física.

INTRODUÇÃO.

Falar sobre qualquer temática que envolva a inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD´s) sempre será um grande desafio, Ribas (1994) nos chama a atenção para complexidade de falar sobre o tema e para o cuidado que devemos ter com as “noções” e “definições” sobre deficiência.

É sabido que o termo deficiência só existe por questões de imposição social, por uma busca de um “padrão” de uma “normalidade”, que tendem a associar diferenças entre os homens de uma mesma sociedade.

É sabido também que durante muito tempo, PCD´s viveram segregadas na sociedade, foram excluídas do convívio social, tratadas como pessoas doentes ou mesmo vistas como amaldiçoadas por alguma “divindade” (SILVA; VOLPINI, 2014).

A Declaração de Salamanca (1994) evidencia os direitos de acesso à educação. A partir desse contexto, iniciam-se mudanças no atendimento educacional para PCD´s, que antes eram atendidos em instituições especializadas, passando a serem integradas em escolas regulares junto aos alunos ditos “normais”.

No Brasil, promulgada em 20 de Dezembro de 1996, a Lei nº 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB), em seu artigo 58 obriga o ingresso de PCD´s nas escolas regulares.

Fica evidente que as perspectivas da inclusão foram bem direcionadas, entretanto, observamos que a figura do professor passa meio que coadjuvante nas leis que discutem a inclusão. Acreditamos que esse profissional é uma figura essencial no processo inclusivo, sobretudo para o interesse do nosso estudo, o professor de Educação Física, que trata com práticas corporais e necessita de preparação específica para atender as necessidades das PCD´s.

Mediante o exposto, surgem nossos questionamentos sobre como estariam as estruturas das escolas para receber esses alunos? Os cursos de graduação estão formando professores de Educação Física capacitados para a inclusão? O professor de Educação Física que já está atuante recebeu formação adequada para a inclusão?

A partir dessas questões, partimos para a pesquisa com o seguinte objetivo geral: Analisar a qualificação dos professores de educação física para o trato com alunos deficientes físicos, nas escolas municipais do Distrito de Icoaraci, e como específicos: Identificar se durante seu processo formativo, o docente teve contato com disciplinas que o qualifique para o atendimento de alunos deficientes físicos e verificar se esses professores utilizam métodos que os auxiliem na inclusão de alunos deficientes físicos, dentro da perspectiva da educação física adaptada.

METODOLOGIA.

Realizamos essa pesquisa em caráter qualitativo, que segundo Triviños (1987, apud Oliveira, 2011, p. 24) “trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto”. Na revisão de literatura demos ênfase a estudos que abordassem a inclusão de um modo geral, assim como a formação docente e saberes dos professores de educação física necessários à inclusão.

Escolhemos o Distrito de Icoaraci, pertencente a Belém do Pará como *locus* do estudo, por compreendermos que ao tomar uma unidade distrital de uma capital, e que experimenta dificuldades gerais quanto ao acesso aos direitos básicos fundamentais, os dados ali recolhidos poderiam se tornar parâmetros de avaliação para projetar estudos futuros sobre a capital como um todo.

O critério de seleção das escolas foi a oferta do ensino fundamental completo, resultando em apenas quatro escolas, Contudo, os docentes que se dispuseram a participar, ministravam aulas apenas no nível fundamental menor (1º ao 5º ano). Incialmente tendo recebido aceite de 07 (sete) professores, apenas 05 (cinco) concordaram em participar da pesquisa, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido, e seus aceites reduziram o número da escolas para apenas três. Os colaboradores serão identificados como: P1, P2, P3, P4 e P5, vinculados às escolas identificadas como E1, E2 e E3.

Aplicamos as entrevistas entre os dias 2 e 6 de maio de 2016, com auxílio de um aplicativo para gravação de voz de celular. Utilizamos um roteiro preestabelecido para a realização de entrevistas estruturadas, que "são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna" (SEVERINO, 2007. p. 125). Utilizamos um roteiro como auxílio na aplicação das entrevistas.

Os dados foram analisados mediante a técnica de análise de conteúdo, conforme orientação de Bardin (2000). Após fornecermos informações quanto ao perfil dos colaboradores, demonstraremos que as recorrências nos dados nos conduziram a duas categorias que ajudam no alcance de nossos objetivos, abaixo apresentadas.

DISCUSSÃO DOS DADOS.

PERFIL GERAL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.

No quadro 1 é possível visualizar o perfil dos colaboradores e as escolas de sua vinculação.

Quadro 1 – Perfil geral dos professores entrevistados.

Dados/ Sujeitos da pesquisa	P1	P2	P3	P4	P5
Idade	52 anos	52 anos	56 anos	30 anos	55 anos
Ano de concl. da graduação	1985	1985	1990	2010	1989
Instituição	UEPA	UEPA	UEPA	UEPA	UEPA
Tempo de atuação docente	34 anos	30 anos	26 anos	3 anos	33 anos
Tempo na atual escola	14 anos	26 anos	25 anos	1 mês	6 meses
Escola de atuação	E1	E2	E2	E3	E3

Fonte: Elaboração dos autores.

Na maioria dos casos, evidenciamos que os professores atuantes nas escolas municipais do Distrito de Icoaraci, concluíram sua graduação na década de 80, e formaram-se na mesma instituição. Esses dados nos remetem a crer que provavelmente esses professores não tiveram em suas grades curriculares disciplinas que discutiam a inclusão de pessoas deficientes pois segundo Pedrinelli (2005 apud MENDES e PÁDUA, 2010) essas disciplinas só foram inseridas nos currículos no final da década de 80.

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA.

Vejamos abaixo parte das respostas referentes às questões levantadas sobre a concepção de educação física adaptada:

> Educação física adaptada é aquele detalhe que você vai fazer [...] pegar o esporte em si, exercício físico, o esporte, adaptar para o limite dele [...] ele pode ficar junto com os colegas, dentro daquele limite dele, mas que a gente possa ter um objetivo, conseguir um objetivo com todos (P1).
> [...] adaptação nas atividades de qualquer tipo de esporte: handebol, futsal [...] e eu preciso ter uma estrutura primeiro, para poder trabalhar com essa adaptação (P4).

Esses dados, assim como os demais que se referiram às questões de adaptação foram similares entre si, e evidenciaram que os professores entrevistados aparentemente não têm a dimensão do quão importante é a educação física adaptada na sistematização do processo de inclusão escolar. Cremos que provavelmente isso ocorra por não terem recebido conteúdos pertinentes ao assunto durante sua formação, como exposto por Cidade e Freitas (2002).

Os professores também demonstram não compreender que o objetivo da educação física adaptada é trabalhar a motricidade, como discorrido em estudos de Duarte e Werner (1995) apud Cidade e Freitas (2002). Dessa forma, os dados indicam pouca preparação para a inclusão e nem mesmo apresentam características de professores que refletem sobre sua própria prática, conforme foi defendido por Nascimento et al (2007). Entretanto, pelo menos compreendem que a educação física adaptada pode atender ao aluno com deficiência, e isso já é um fator que dá potencial para acreditar em investimentos, como mostrado em Bueno e Resa (1995 apud Cidade; Freitas, 2002).

CONCEPÇÕES SOBRE AS METODOLOGIAS DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS PRÁTICAS.

Neste tópico apresentamos como se desenvolvem os métodos aplicados pelos professores de educação física participantes na pesquisa, visando a inclusão dos alunos com deficiência física em suas aulas práticas. Quando solicitamos que os docentes descrevessem metodologias que usavam para incluir o aluno com deficiência física em suas aulas, obtivemos as seguintes respostas:

> Trabalhar com deficientes assusta um pouco, porque é algo novo a gente sempre trabalhou com a exclusão [...] eu trabalho a parte de jogos educativos [...] ela trouxe jogos cooperativos, "dois juntos" [...] (P1).
> O procedimento que eu tenho efetuado é procurar, dependendo da situação colocá-lo, incluí-lo na turma para fazer [...] ai o que eu faço, chego a trave, coloco ele no gol, coloco uma corda, aí digo aqui o gol só pode acontecer nesse pedaço, ai tu cria *(sic)* mecanismos para incluir [...] (P2).
> Bem, o método que eu trabalho nessa escola aqui, um método que eu tenho, é analítico [...] eu não posso trabalhar de modo global, tenho que trabalhar em partes (P3).
> Não, não consigo [...] não tem como! Ou ajuda ele a ficar do lado da "Tia", como eles dizem. Quem consegue apitar eu dou o apito, ou fica difícil, é muito, muito complicado (P5).

Os dados possibilitam entender que os professores entrevistados provavelmente não tiveram acesso amplo aos saberes disciplinares, curriculares e experimentais, apresentados por Tardif (2011).

Noce et al (2009) apontaram os benefícios da prática de educação física para alunos deficientes, como a redução dos riscos de desenvolvimento de doenças crônico-degenerativas e da mortalidade. Analisando as falas dos nossos colaboradores, quando se deparam com um deficiente físico em suas aulas, a impressão é que desconhecem as importâncias mencionadas e suas ações apenas são efetivadas em razão da obrigação.

Os professores também demonstram desconhecer a importância dos conteúdos da educação física para o aumento das competências afetivas, integração e inserção social, conforme foi defendido por Aime et al (2014).

Conclusão.

Nossa percepção pelo estudo é de que os professores de educação física que atuam nas escolas municipais do Distrito de Icoaraci, não foram/são adequadamente qualificados para o trato com alunos deficientes físicos, uma vez que aparentemente seus conhecimentos sobre a deficiência são muito superficiais.

A maioria dos professores de educação física, que atuam nas escolas municipais do Distrito de Icoaraci graduaram-se na década de 80, na mesma instituição, fator que pode explicar a ausência conteúdos na formação inicial que os qualificassem para o trato com alunos deficientes, haja vista que a inclusão era pouco discutida naquele contexto.

Observamos que os docentes têm um conhecimento muito superficial de uma ferramenta importante para a inclusão escolar que é a educação física adaptada. E apesar de envolvidos com a necessidade da inclusão, não se veem como parte do processo inclusivo. Em geral, isso é ratificado quando nosso colaboradores frequentemente expuseram a necessidade das PCD´s serem acompanhadas por um profissional exclusivo e especialista. Desconsideram assim que sua sugestão levaria a PCD a uma situação de segregação, dentro de um ambiente que lhe promete a inclusão.

REFERÊNCIAS

AIME, Marcelo Ribeiro, SENA, Jackson Antônio da Silva de, AWAD, Hani Zehdi Amine. Portadores De Deficiência Física Nas Aulas De Educação Física. **Anais do 12º Encontro Científico Cultural Interinstitucional** – 2014 ISSN 1980-7406.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2000.
BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Nº 9. 394/96 de 20/12/96.** Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1996.

CIDADE, R.E., FREITAS, P.S. Educação física e inclusão: considerações para prática pedagógica na escola. Brasília: Revista integração. Edição especial, p: 26-30, 2002, Educação física e inclusão: considerações para prática pedagógica na escola. **Revista eletrônica Sobama**. Disponível em http://www.sobama.com.br, Acesso em: 16 mar. 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: **Conferência Mundial sobre NEE: Qualidade** – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br Acesso em: 15 fev. 2016.

MENDES, Marcelo de Melo; PÁDUA, Karla Cunha. Influência da formação na prática de professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiência: um estudo no sistema de ensino especial. **Revista Educação em Foco**. Ano 13 - n. 16 - dezembro 2010 - p. 13-39.

NASCIMENTO, Karina Patrício; RODRIGUES, Graciele Massoli; GRILLO Denise Elena; MERIDA Marcos. A formação do professor de educação física na atuação profissional inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2007, 6 (3): 53-58.

NOCE, Franco; SIMIM, Mário Antônio de Moura MELLO, Marco Túlio de. A Percepção de Qualidade de Vida de Pessoas Portadoras de Deficiência Física Pode ser Influenciada Pela Prática de Atividade Física? **Revista Brasileira de Medicina do Esporte** – Vol. 15, Nº 3 – Mai/Jun, 2009.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.72 p.: il.

RIBAS, J, B, C. **O que são pessoas deficientes** (Coleção primeiros passos) – São Paulo: Brasiliense, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico** – 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Natália Ramos da, VOLPINI, Maria Neli. Inclusão escolar com deficiência física: conquistas e desafios. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouros, SP: 18-29, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

AS INFLUÊNCIAS DAS PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NA FORMAÇÃO NA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS

Lindisay Giany Moreira
UNIFAP-Brasil
lindisaymoreira@hotmail.com

Maria do Socorro Simith Neves
UNIFAP-Brasil
msmith@oi.com.br

Antonia Costa Andrade
UNIFAP-Brasil
antoniaunifap@gmail.com

RESUMO: Este ensaio teórico objetivou conhecer quais possibilidades contra-hegemônicas no campo da formação se apresentam em Ciências Naturais na Educação Básica. Buscou-se responder ao problema de pesquisa: quais possibilidades contra-hegemônicas no campo da formação se materializam enquanto possibilidade de um ensino que rompa com os paradigmas da educação bancária? Utilizou-se do método materialismo histórico-dialético, com abordagem qualitativa em artigos e livros hospedados nos sites do *Google* acadêmico e *Scielo* e, ainda de pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam enquanto possibilidades contra-hegemônicas duas alternativas: 1) uma didática para a pedagogia histórico-crítica, segundo Gasparin e 2) as etapas das Sequências de Ensino Investigativas (SEIs), conforme Carvalho.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Pedagogia Histórico-Crítica; Ensino de Ciências Naturais.

INTRODUÇÃO

A escola é vista enquanto espaço de produção e reprodução da dominação dos interesses hegemônicos. Apesar disso, é dentro desse ambiente que surgem as resistências às relações sociais de alienação vigentes. Nesse sentido, é necessário entender a escola na sua complexidade e contradição: reconhecer que nela se estabelecem relações de poder entre projeto de formação e interesses dominantes, e, também, se instituem possibilidades de mudança, transformação e emancipação.

É nesse contexto que se defende uma pedagogia crítica da educação no ensino das Ciências Naturais, pois apesar dos sistemas produtivos e do modelo econômico vigente exigirem que a escola forme sujeitos, a partir da lógica da racionalidade técnica, que atenda as demandas da sociedade capitalista, desempenha também um papel crítico contra-hegemônico, de rupturas com esse modelo.

Sob esse prisma, compreendendo historicamente como a formação na área de Ciências Naturais vem sendo alicerçada em bases positivistas, foi que procurou-se desenvolver este estudo, demonstrando as principais teorias pedagógicas contra-hegemônicas que oferecem subsídios para o desenvolvimento de um ensino de Ciências, enquanto perspectiva de uma educação crítica, livre das amarras neoliberais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi norteada pelo método dialético, pois procuramos discutir os desafios que a formação na área de Ciências Naturais enfrenta diante das condições vigentes do modo de produção capitalista, bem como proposição de possibilidades formativas contra-hegemônica.

Definiu-se abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica, onde foi efetuada uma busca em artigos e livros que tratavam da formação em Ciências Naturais no *Google* acadêmico e *Scielo*. As referências teóricas principais de base encontradas foram organizadas em torno das obras: Saviani (2012); Gasparin (2012); Santos (2005); Geraldo (2006) e Carvalho (2013).

DISCUSSÃO DOS DADOS

Os artigos e livros mapeados na pesquisa apontam unanimemente, que tradicionalmente, as Ciências Naturais foram tratadas com base em uma ideia que a acompanha até os dias atuais, "[…] pautava-se em uma visão positivista de que as diversas ciências de referência – tais como Biologia, a Física e a Química – possuíam um método único, o que justificaria essa reunião para fins de ensino". (MARANDINO, SELLES E FERREIRA, 2009, p. 69).

Em consonância com as autoras, Krasilchik (1987, p. 52) afirma que as ciências têm sido ensinadas "como uma coleção de fatos, descrição de fenômenos, enunciados de teorias a decorar", ou seja, não há discussões acerca dos fenômenos e suas relações causais, de modo que os alunos compreendam os mecanismos dos processos que estão estudando.

Ensinar Ciências ultrapassa o exercício da mera assimilação de conceitos e fenômenos, deve-se incentivar a participação do aluno na cultura científica, compreendendo suas diversas linguagens. É estimular esse discente a ter suas próprias conclusões com embasamento científico, principalmente diante de todas as transformações provocadas pela humanidade.

Esta concepção de educação é denominada por Freire (2009) de educação bancária, onde o professor é visto como aquele que sabe e o aluno, aquele que não sabe. Isto reflete a sociedade opressora, que nega a educação e o conhecimento como processo de busca, de transformações. É necessário, portanto, romper com a educação vertical, antidialógica, acrítica, apolítica e passiva. Dessa forma,

> […] rejeitamos as correntes de Ensino de Ciências que desqualificam a abordagem sócio-política da educação, abandonam a luta de classes, e concebem que a relação entre Ciência-Sociedade-Tecnologia-Ambiente ocorre fora dos amalgamas da produção estrutural capitalista (LEITE; FEITOSA, 2011, p. 6).

Partindo dessa compreensão crítica da educação e das condições de vida aos quais os sujeitos são submetidos por conta desse modo de produção capitalista, os pressupostos teóricos de Marx e Engels tratam de forma crítica a origem e do desenvolvimento desse contexto social, em uma sociedade dividida em classes e submetida a relações de dominação. Nessa compreensão de sociedade, Saviani (2011) ao formular a proposta da PHC, buscou inspiração em uma tentativa de instituir uma pedagogia contra-hegemônica:

> Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim. (SAVIANI, 2011, p. 24).

A partir dessa lógica e de postulados gerais da PHC e da Didática Geral, Saviani (2012), propõe cinco momentos do método geral do ensino, que por sua vez, foram detalhadamente descritos na obra de Gasparin (2012): prática social, problematizar, instrumentalizar, catarse e retorno à prática social. Importante salientar que esses momentos não podem ser compreendidos de forma linear, progressiva e cronológica, mas sim em um movimento dialético e orgânico, intimamente relacionados entre si.

A *prática social* é compreendida como sendo o ponto de partida, eis o primeiro momento. Esta se apresenta em diferentes níveis para docentes e discentes. A *problematização* consiste em refletir acerca de questões que necessitam ser resolvidas no âmbito da prática social e, por conseguinte, que conhecimento é necessário dominar. A

instrumentalização revela-se na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao enfrentamento dos problemas estabelecidos na prática social.

O movimento de *catarse* "[…] dá-se no processo inteiro, nos cinco passos, mas a Catarse é a expressão mais evidente de que, de fato, o aluno se modificou intelectualmente." (GASPARIN, 2012, p. 129). E no *retorno à própria prática social* os alunos e professores, ascendem, respectivamente, ao nível sintético de compreensão da realidade, e da síntese precária a uma compreensão mais orgânica.

Santos (2005) e Geraldo (2006) desenvolvem discussões partindo da premissa de que é perfeitamente possível situar, articular e fundamentar sistematicamente os princípios metodológicos do processo de ensino de Ciências Naturais a partir dos postulados gerais da PHC. Os autores baseiam-se nesta corrente teórica no intuito de estabelecer as conexões que dão estrutura lógica, científica e filosófica para este componente curricular, com repercussões importantes no plano prático da atividade docente. Dessa forma,

> […] ao aprenderem significativamente, de forma crítica, problematizada, contextualizada, totalizadora, as bases gerais das ciências naturais, os alunos desenvolvem sua capacidade de pensar coerentemente, de observar analiticamente, de analisar fenômenos cada vez mais complexos, de produzir sínteses sobre os fenômenos da natureza e da vida cotidiana, desenvolvendo, também, a intuição, a sensibilidade e a criatividade. (GERALDO, 2006, p. 145).

Em consonância com os autores já descritos, Carvalho (2013) organiza o desenvolvimento do ensino das Ciências Naturais, no que denomina de Sequências de Ensino Investigativas (SEI): Problema (experimental, demonstrações investigativas e não-experimentais); Sistematização do conhecimento; Contextualização e, Avaliação. Elementos estes que, apesar de receberem a denominação de "sequência" estão intimamente articulados e não se estabelecem de forma linear e cronológica, cuja organização parte da realidade aos quais os sujeitos se encontram.

Ao propor um problema aos discentes, que nesse contexto, não pode ser qualquer pergunta, mas de uma questão bem planejada e que esteja contida na cultura social dos alunos, se desenvolve uma nova perspectiva formativa de sujeitos que se educam em comunhão. Partindo-se de um problema, o conhecimento que o aluno já possui é valorizado e rompe com o paradigma do ensino tradicional em que o conhecimento é dado como verdade inquestionável. É nesse momento também que as hipóteses são levantadas e serão submetidas

a testes, e mediante as discussões, os resultados e conceitos são construídos coletivamente e não mais assimilados passivamente de modo acrítico.

Partindo da construção coletiva dos conceitos, Carvalho (2013) enfatiza que se torna necessário a apreensão de um texto científico, de modo a formalizar o conhecimento, pois os alunos expressam suas ideias de modo informal. Além disso, a *contextualização social do conhecimento*, mostra-se uma etapa de máxima relevância, visto que se estabelece relação do conteúdo estudado com um problema social.

Esse projeto formativo indica ainda que, no processo de *avaliação*, o docente avalia a aprendizagem dos alunos sobre a apreensão de conceitos, termos e noções científicas, bem como seu desenvolvimento. Trata-se de um elemento indispensável, pois fornece subsídios à reflexão e reorganização contínua do trabalho docente em todas as áreas do conhecimento, porém, de forma especial e privilegiada, na área de Ciências Naturais.

Diante do exposto, torna-se incontestável a necessidade de pensarmos em uma realidade escolar que se direcione por uma prática docente crítica e contextualizada em relação às suas determinações sociais, políticas, econômicas e históricas. Contexto esse que "[…] carece de uma pedagogia que possa instrumentalizar os professores e acelerar esse processo de tomada de consciência. Justifica-se plenamente a adoção de uma pedagogia crítica comprometida com o avanço popular". (SANTOS, 2005, p. 15).

CONCLUSÕES

Esse trabalho traz alicerces teóricos e práticos exequíveis no tocante ao processo formativo das Ciências Naturais, no sentido do rompimento do ensino tradicional e voltado a uma educação horizontal, dialógica, crítica e política. Assim, respondendo ao problema de pesquisa de **quais possibilidades contra-hegemônicas no campo da formação se materializam enquanto possibilidade de um ensino que rompa com os paradigmas da educação bancária?** Podemos indicar, enquanto possibilidades contra-hegemônicas duas alternativas: 1) uma didática para a pedagogia histórico-crítica, segundo Gasparin e 2) as etapas das Sequências de Ensino Investigativas (SEIs), conforme Carvalho. Ambas alternativas carregam um projeto de formação que desenvolve uma visão emancipatória dos sujeitos, proporcionando acesso aos bens materiais, culturais e intelectuais e, sobretudo, instrumentalizando-os para a luta por um mundo mais justo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de(Org). **Ensino de Ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. **Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** 2006. 201 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2006.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

LEITE, Raquel Crosara Maia; FEITOSA, Raphael Alves. As contribuições de Paulo Freire para um Ensino de Ciências Dialógico. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congreso Internacional de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, 2011, Campinas. **Anais**... Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, César Sátiro. **Ensino de ciências**: abordagem histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras proximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

DETERMINAÇÕES DA AGENDA DO CAPITAL PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPACTOS NO CAMPO DO TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE.

Maria da Conceição dos Santos Costa
Universidade Federal do Pará – Brasil
concita.ufpa@gmail.com

RESUMO: Este texto analisa o documento *Quality Physical Education (QPE) Guidelines for Policy-Makers* da UNESCO (2015) e sinaliza desdobramentos para o campo do trabalho e formação docente em Educação Física (EF). Parte da questão problema: Quais as determinações para o campo do trabalho e formação docente em Educação Física a partir do documento *Quality Physical Education (QPE) Guidelines for Policy-Makers*? Configura-se a partir da abordagem crítico dialética com uso da análise de documento. A EF é compreendida para melhoria do capital humano dentro de investimentos e oferta de serviços das práticas corporais, o que gera impactos no campo do trabalho e formação docente, como a mercantilização das práticas corporais, o esvaziamento do conhecimento e desvalorização docente.

PALAVRAS-CHAVE: Organismos Multinacionais. Educação Física. Trabalho e Formação Docente.

1. Introdução

Este texto integra as reflexões construídas na tese que trata sobre "Trabalho e Formação Docente em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Belém-Pa (COSTA, 2017). Tem como objetivo analisar as determinações do documento *Quality Physical Education (QPE) Guidelines for Policy-Makers* da UNESCO (2015) para o campo do trabalho e formação docente em Educação Física (EF).

A questão problema que motivou esta construção científica foi: Quais as determinações para o campo do trabalho e formação docente em Educação Física a partir do documento *Quality Physical Education (QPE) Guidelines for Policy-Makers*(UNESCO, 2015)? Metodologicamente, configura-se a partir da abordagem crítico dialética (GAMBOA, 2012) com uso da análise de documento.

Shiroma *et al* (2005), destacam a necessidade de estudos sobre os documentos produzidos pelos organismos multilaterais com a perspectiva de compreender e analisar a "hegemonia discursiva" que se materializa nesses documentos oficiais, conforme afirmam: "[…] é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão

sustentação […] se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças (SHIROMA et al, 2005, p.430).

Este texto está organizado em duas partes para além da introdução. A primeira trata da análise do documento apontado em tela e a segunda nas considerações finais.

2. *Quality Physical Education (QPE) Guidelines for Policy-Makers* - "Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ): desdobramentos para o campo do trabalho e formação docente em educação física.

O documento organizado pela Unesco (2015)[96], com o título original *Quality Physical Education (QPE) Guidelines for Policy-Makers*, traduzido para o Brasil como "Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ)[97] para gestores de políticas", consagra a Educação Física e o Esporte como campos essenciais para a juventude, para a aquisição de vidas saudáveis, para sociedades resilientes e que combatam a violência (UNESCO, 2015)

> Estas Diretrizes foram desenvolvidas em parceria com a Comissão Europeia, o Conselho Internacional para a Ciência do Esporte e a Educação Física (ICSSPE), o PNUD, o UNICEF, o UNOSDP e a OMS, para informar sobre o oferecimento da educação física de qualidade para várias faixas etárias, desde os primeiros anos de vida até a educação secundária. Nesse sentido, as Diretrizes fornecem um marco de ação para apoiar gestores de políticas (por exemplo, diretores de departamentos de Estado ou dirigentes e assessores de ministérios) **na reforma de políticas no campo de educação física, para acelerar o desenvolvimento de diversas dimensões do capital humano de uma forma original e abrangente** (UNESCO, 2015, p. 5) (grifo nosso)

A Educação Física atuando efetivamente na melhoria do capital humano dentro de investimentos e oferta de serviços das práticas corporais. A lógica é centrar no desenvolvimento de habilidades de crianças, jovens e adultos, "oportunizando aos pobres" processos de adaptabilidade e fortalecimento de sujeitos "saudáveis" para a atuação no mercado de trabalho, fortalecendo assim a economia mundial.

A UNESCO (2015) destaca ainda que este documento serve de apoio para os países do mundo, para que possa ser: - Garantida a EFQ como uma parte central dos currículos

[96] UNESCO. **Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas.** Brasília: UNESCO, 2015.

[97] Concepção de Educação Física de Qualidade expressa no documento (UNESCO, 2015, p.8) é a seguinte: Experiência planejada, progressiva e inclusiva de aprendizagem, que faz parte do currículo na educação infantil, bem como na educação primária e na secundária. A esse respeito, a EFQ atua como o fundamento para o engajamento na atividade física e no esporte ao longo da vida. A experiência de aprendizagem oferecida a crianças e jovens, por meio de aulas de educação física, deve ser adequada ao desenvolvimento, de modo a ajudá-los a obter habilidades psicomotoras, compreensão cognitiva e habilidades sociais e emocionais necessárias para que sejam capazes de levar uma vida fisicamente ativa.

escolares; - Encorajada a construção de abordagens inclusivas e inovadoras de EFQ; - Promovida consulta intersetorial; - Investimento na formação de professores e no desenvolvimento profissional; - Apoio de parcerias entre a comunidade escolar e o setor esportivo.

A partir de uma leitura política sobre esse documento, compreendemos a partir de Bomfim (2012, p. 21) que há um processo de secundarização ou mesmo uma desconsideração das relações entre educação e sociedade, o mercado é colocado em um contexto de mistificação, "[...] os embates suavizados e a educação escolar definida como a solução para todos os males sociais". A Educação Física é colocada como "a salvadora" dos problemas de saúde dos sujeitos sociais e o professor sendo o responsável por "promover a saúde"; o sujeito é reconhecido a partir de uma visão mecanicista da vida, cartesiana, com a separação entre corpo e mente (FERREIRA *et.al*, 2012); há ainda uma centralidade no campo da biologização da área, a Educação Física meramente ligada à formação da aptidão física para cuidar do corpo do sujeito social.

A Educação Física é atrelada ao campo da saúde de modo subversivo. No próprio documento, identificamos a concepção que trata a Educação Física como um ponto de entrada para a participação em atividades físicas ao longo da vida (UNESCO, 2015). A ideologia é posta a partir de dados mundiais, sem nenhuma correlação com o modo de produção capitalista e as condições objetivas as quais vivem a humanidade de acesso, permanência e humanização no campo da saúde, educação e Educação Física.

> Mundialmente, muitas das principais causas de morte estão relacionadas a doenças não comunicáveis (*non-communicable diseases*– NCD) associadas à inatividade física, como obesidade, doenças cardíacas, derrame, câncer, doenças respiratórias crônicas e diabetes. De fato, entre 6% e 10% de todas as mortes causadas por NCD podem ser atribuídas à inatividade física (UNESCO, 2015, p. 6)

As determinações da agenda do capital para o campo da Educação Física neste documento, caracteriza de forma ampla o processo de exacerbação do papel da atividade física colocando-a como "panaceia" dos diversos problemas no campo da saúde e educação física. Sobre este elemento, Ferreira *et.al* (2012, p.837) destacam que: "Sob essa ótica, a atividade física costuma ser tomada como remédio e o sedentarismo como doença, num evidente processo de medicalização. Considerado doença, o sedentarismo passa a ser

atribuição da medicina e visto como fenômeno essencialmente biológico, a despeito de seus condicionantes socioculturais".

Há a afirmativa de que a oferta da Educação Física se encontra em declínio em todas as regiões do mundo. "Os crescentes níveis de inatividade física, juntamente com os riscos substanciais associados a doenças, têm sido descritos como uma pandemia pela OMS. A redução da oferta da educação física aumenta exponencialmente essas preocupações" (UNESCO, 2015, p. 6).

A formação docente a partir desta lógica, fortalece o processo de fragmentação da formação em Educação Física no Brasil, de forma a aprofundar nos marcos regulatórios da área, uma concepção de Educação Física ligada ao mercado, expandido o processo de negação e esvaziamento do conhecimento produzido historicamente pela humanidade (TAFFAREL, 2012).

Para a UNESCO (2015), o professor de educação física não tem esta identidade, mas sim de um técnico que vai desenvolver instrução física para os sujeitos sociais e que precisa de uma formação de professores de qualidade, que sinaliza as áreas centrais de treinamento para melhor capacitar e empoderar os professores. O que evidenciamos a partir deste documento é uma estreita relação com as mediações mercadológicas, papel cumprido pelos defensores da fragmentação da formação em Educação Física, em especial CONFEF e CREF.

Sobre as orientações da formação docente em Educação Física a partir da Unesco é caracterizada tanto para professores generalistas quanto para especialistas, "deve incluir preparação apropriada para o oferecimento de programas de EFQ que contribuam para os objetivos de saúde" (UNESCO, 2015, p. 51).

A intenção para o campo da formação docente é esvaziar o conhecimento produzido pela humanidade no campo da Educação Física e treinar o professor para dar conta das diretrizes de uma EFQ que atenda as demandas do mercado. É escamoteado neste documento, a concepção de um currículo meramente tecnicista e com fins na formação de sujeitos sociais que deem conta do trabalho precarizado e alienado na sociedade do capital.

O incentivo à privatização das práticas corporais, a expansão do mundo *fitness* como mercado a ser consumido por todos, a desresponsabilização do Estado enquanto responsável por promover programas e políticas públicas que ofereçam o esporte, o lazer, a educação física como patrimônios da humanidade e direito de todos é mascarado pelo *slogan* da

"Educação Física ao longo da vida", o que nos parece que a responsabilidade é somente do indivíduo de dar conta das demandas que se relacionam ao campo da Educação Física e Esporte.

Em termos de discurso e prática, a EFQ mascara um currículo que deve incluir meninos e meninas, alunos com deficiência e grupos minoritários (UNESCO, 2015) ao acesso da Educação Física e esporte. A orientação política é orientar/recomendar aos países que tomem como base a análise das necessidades e prioridades nacionais e façam as adequações correspondentes às diretrizes da EFQ, como foco em competições esportivas e atividades relacionadas ao desempenho, aqui citamos os megaeventos: jogos olímpicos, copa do mundo, dentre outros, que reforçam a lógica da exclusão, da competividade e do esporte espetáculo a ser consumido pela sociedade do capital.

A partir das considerações acima, apontamos os seguintes desdobramentos para o campo do trabalho e formação docente envolvendo a Educação Física e esporte na escola pública: - Aumento da carga horária da disciplina, sem avanços na qualidade nas condições de trabalho (infraestrutura, materiais pedagógicos, apoio pedagógico, dentre outros) para os professores, carreira e valorização docente; - Formação inicial e continuada/permanente atrelada à lógica pragmática da Educação Física e esporte, com a centralidade do currículo para a aptidão física e fortalecimento do processo de fragmentação da área; -Currículo desvinculado da realidade concreta dos sujeitos da escola pública da cidade e do campo, integrantes da classe trabalhadora; - Centralidade do processo de esportivização nas aulas de educação física; - Alinhamento da educação física às demais disciplinas "centrais" do currículo como matemática, português e ciências com vistas ao aumento dos índices das avaliações em larga escala, considerando a Educação Física como um mecanismo de "relaxamento e descontração" para alavancar as metas avaliativas e "recompor a força de trabalho" (CRUZ, 2009) para o mercado; - Superficialidade no trato com os conteúdos da Educação Física historicamente produzidos pela humanidade; - Enaltecimento de práticas esportivas com determinação ao treinamento, seleção e exclusão de crianças, jovens e adultos; - Flexibilidade curricular com vistas ao atendimento das necessidades, interesses e desejos dos jovens; -Expropriação dos elementos da Cultura Corporal enquanto patrimônio histórico da humanidade; - Responsabilização docente e dos sujeitos (crianças, jovens e adultos) pelo sucesso e/ou fracasso da educação física na escola e no espaço não escolar, ampliando o

sentido de autodidaxia diante dos conteúdos da Educação Física e esporte, enquanto direito histórico de todos os sujeitos sociais.

3. Considerações Finais

No enfrentamento dos aspectos levantados, reafirmamos a construção de uma práxis na Educação Física e esporte para todos os sujeitos históricos, com condições dignas e qualificáveis para a realização do trabalho docente nesta área, assumindo a condição ontológica de produção do conhecimento (BOMFIM, 2008) para os sujeitos da cidade e do campo, a partir de um currículo crítico, dialógico e que problematize a condição da classe trabalhadora da Amazônia, do Brasil e que dê acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade nesta área e reafirme a compreensão e luta pela profissionalização docente em Educação Física, na escola pública de modo geral.

Referências

BOMFIM, M. I. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco. **Revista B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof**., Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, jan./abr. 2012.

CRUZ, A. Catharina S. **O embate de projetos na formação de professores de educação física**: para além da dualidade entre licenciatura – bacharelado. Santa Catarina, 2009. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

FERREIRA, M. S.; CASTIEL, L. D.; CARDOSO, M. H. C. de A. A Patologização do Sedentarismo. **Revista Saúde Sociedade**. São Paulo, v.21, n.4, p.836-847, 2012.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.
PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html

TAFFAREL, Celi N. Z. Crítica à formação na Educação Física: em defesa de novas diretrizes curriculares. Artigo publicado no repositório **Rascunho Digital** da UFBA. 2012. Disponível: http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=898Acesso em 20 de fev 2015.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Maria José Costa Faria
Universidade do Estado do Pará/Brasil
E-mail: eb.maria-30@hotmail.com

Rafaela da Paixão Gurjão
Prefeitura Municipal de Marabá/Brasil
E-mail: gurjaopsi@gmail.com

RESUMO: Este trabalho analisa os currículos dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado do Pará (UEPA) vinculados ao Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com o objetivo de identificar se a temática direitos humanos e educação inclusiva é contemplada na formação de licenciados. A pesquisa do tipo qualitativa utilizada priorizou a coordenação geral do PARFOR; as coordenações de cursos de a Educação Física, Pedagogia, Matemática, Letras, Geografia e Ciências Naturais; os professores e os acadêmicos, com a utilização de entrevistas semiestruturada. Se constatou que a referida temática é tratada parcialmente visto que na formatação das ementas das disciplinas existem conteúdos formativos que asseguram discussões sobre a educação inclusiva, como os de Libras, Educação Matemática e Inclusão, entre outras.

PALAVRAS-CHAVES: Direitos Humanos; Educação Inclusiva; Formação Inicial de Professores.

1. INTRODUÇÃO

Analisar os direitos humanos é uma tarefa difícil, pois existem vários olhares e concepções acerca do assunto. De acordo com Carbonari (2009) trate-se de um conceito polissêmico, pois, por mais que tenha gerado acordo e consensos, isso não lhe dá um sentido único, é controverso, abrindo espaços de discussão e polêmicas, e é estruturante. Por, abordar questões que tocam a vida de todos e de cada um, são constituídas diversas concepções em contextos de grandes conferências sobre temas sociais promovidas pela Organização das Nações Unidas, que tem definido os Direitos Humanos como universais, indivisíveis, interdependente, e relacionados entre si, os quais devem ser tratados de forma global e de maneira justa e equitativa em âmbito mundial.

Os estudos já realizados sobre os currículos de formação de professores e as temáticas dos direitos humanos e educação inclusiva, não contemplam uma exploração sobre os cursos de licenciatura do Programa de Formação de Professores da Educação Básica

(PARFOR), e que no contexto atual, sobre os quais também se pesam exigências de transversalidade dos Direitos Humanos na formação dos profissionais nos cursos de ensino superior, conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Considerando este contexto, surgiu a necessidade de se investigar se os currículos dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado do Pará (UEPA)/PARFOR têm contemplado a temática dos direitos humanos e educação inclusiva na formação inicial dos professores para docência na educação básica.

2. MATERIAS E MÉTODOS

A pesquisa se fundamentou numa abordagem qualitativa no sentido de resgatar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 2004) na qual se utilizou como instrumentos para coleta de dados três roteiros de entrevistas semiestruturadas, aplicados a coordenação geral do PARFOR, aos coordenadores dos cursos, aos professores de Psicologia, Libras, políticas Educacionais, e aos acadêmicos dos diversos cursos. Foram realizadas análise documental dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UEPA/PARFOR, especificamente (Educação Física. Pedagogia, Letras, Geografia e Ciências Naturais com Habilitação em Biologia e Matemática), assim como dos Planos de Ensino de algumas disciplinas, como: Psicologia, Políticas Públicas, Libras, Tecnologias Assistivas, Educação Física Adaptada que poderiam ter uma relação direta com a temática dos Direitos Humanos e Educação Inclusiva.

Foi utilizado um método descritivo e analítico das falas dos (as) participantes que se estruturou em etapas. O primeiro passo da investigação foi o contato com a coordenação Geral do programa PARFOR, para os procedimentos éticos e de apresentação da pesquisa informando sobre o estudo, seus objetivos, os sujeitos partícipes: pesquisadoras, acadêmicos, coordenadores e professores. Foi disponibilizado a todos os (as) participantes o Termo de Livre Consentimento.

Os dados da entrevista semiestruturada foram analisados e sistematizados em categorias oriundas dos conteúdos dos dados com temáticas que versaram sobre disciplinas que abordaram conteúdos referentes às questões dos direitos humanos e educação inclusiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES DE DADOS

Os resultados da pesquisa apresentam uma resposta à questão central sobre os currículos dos cursos de Licenciatura da UEPA/PARFOR e sua contemplação a temática dos direitos humanos e educação inclusiva na formação inicial dos professores para docência na educação básica, apresentando discussões em cada categoria de análise.

1) Presença de conteúdos sobre educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos na proposta PARFOR/UEPA/Marabá

Ao considerarmos os cursos de licenciatura do PARFOR/UEPA/Marabá, tivemos acesso aos projetos pedagógicos dos cursos: Educação Física. Pedagogia, Letras, Geografia e Ciências Naturais com Habilitação em Biologia e Matemática, no qual evidenciou na maioria, a presença de conteúdos nas disciplinas (Psicologia da Educação, Políticas Educacionais, Libras e Educação Matemática e Inclusão) que potencialmente, poderiam fomentar a abordagem de conteúdos sobre direitos humanos e educação inclusiva.

Em contrapartida, ao confrontar com o descrito no plano de ensino desenvolvido pelos professores, e ainda com as respostas dos acadêmicos, foi possível perceber que há ainda superficialidade do debate e apropriação de conhecimentos para uma efetivação da educação especial numa perspectiva dos direitos humanos.

Como ficaram evidenciados, os conteúdos ministrados passam por uma análise, que é decorrente de toda uma hierarquia (Coordenação Geral-Coordenadores dos Cursos-Professores), até chegar aos verdadeiros multiplicadores do cotidiano da escola: os professores. Não se percebe na prática formativa uma abordagem mais abrangente dos princípios dos direitos humanos. Constatou-se a exploração de temáticas, representando determinados grupos, explícitas no PPC e implícitas no plano de ensino, que na maioria das vezes não correspondem à proposta curricular para a efetivação da aprendizagem significativa, que subsidie a construção de uma educação inclusiva pelos dos profissionais em formação que já atuam na educação básica.

2) Concepções de Educação Inclusiva e Direitos Humanos presentes nos documentos e discursos

Ao analisarmos os currículos dos cursos, não há visibilidade no referencial teórico que fundamenta os cursos, nos objetivos de formação e no perfil do graduado, conteúdos, estudos e discussões que remetam a temática com a especificidade e aprofundamento necessário. O

que se identifica nos documentos institucionais são ementas que apontam disciplinas/conteúdos que convergem para as discussões em educação inclusiva.

Percebe-se uma ausência bastante evidenciada de conteúdos formativos que discutam ou que favoreçam estudos e debates acerca dos direitos humanos e educação inclusiva. É necessário uma avaliação por parte do comitê gestor e dos coordenadores dos cursos na proposta e no desenho curricular dos cursos para que possam introduzir conteúdos formativos que possibilitem acesso aos conhecimentos acerca da temática, visto que os Projeto Político Pedagógicos dos Cursos (PPCs), que se fundamentam nos instrumentos legais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior nº 07 de 2002 (Resolução CNE/CES-07/2002) e outros precisam de materialidade na prática formativa.

3) O currículo e a prática formativa para atuação do docente pautada nos princípios da Educação Inclusiva na perspectiva dos direitos humanos

A realidade encontrada nos cursos do PARFOR/UEPA Campus Marabá mostra que o currículo aplicado na formação dos acadêmicos não os qualifica com autonomia para o exercício da docência quanto ao público alvo da Educação Especial (Deficiência Intelectual, Física; Transtorno Integrativo da Infância e Altas Habilidades). Há na verdade apontamentos e direcionamentos para um ou dois casos específicos, como percebemos nos planos de ensino dos cursos. Acreditamos que a formação adequada dos professores precisa reconsiderar as realidades das escolas brasileiras: o tipo de alunado, a organização, estrutura e funcionamento das salas de aula, dentre outros aspectos determinantes para a efetiva realização do processo de ensino e aprendizagem estruturado e fundamentado em um currículo que aborde e assegure as interfaces da diversidade, inclusão e dos direitos humanos.

Nesta constante luta entre prática formativa e atuação docente do cenário educacional brasileiro, percebemos a desarticulação entre o que legalmente esta instituído e os posicionamentos e os procedimentos na instituição de ensino superior quanto a sua concretização nos currículos dos cursos, ao cumprir as determinações legais em relação às políticas de formação de professor para educação inclusiva numa perspectiva dos direitos humanos, confirmado na fala tanto da coordenação geral, quanto dos coordenadores de cursos.

4) Desafios da prática pedagógica inclusiva e propostas para os currículos de formação.

Os currículos do ensino superior necessitam de uma reelaboração para serem efetivados nos PPCs dos cursos de formação de professores de forma comprometida com a aprendizagem, com o desenvolvimento cognitivo e afetivo de seus acadêmicos, tornando-os atentos às diversidades e singularidades de todos os alunos, inclusive os que apresentam algum tipo de deficiência, transtorno e superdotação, buscando contribuir para que essas diferenças não direcionem para processos de exclusão, o que significa um permanente auto avaliar-se na sua formação e prática docente, visto que nesse cenário são identificados pelos acadêmicos/professores.

4.CONCLUSÕES

A pesquisa produziu uma sistematização importante, mas são necessários outros estudos que aprofundem os aspectos, já que nas análises dos documentos e as entrevistas realizadas percebemos disciplinas que assegurem debates e compreensões acerca da educação inclusiva, entretanto fica aquém na perspectiva dos direitos humanos, e são necessários estudos que utilizem a observação participante do processo formativo para avançar nas análises mais completas sobre o foco de estudo.

Concluímos que essa exploração científica contribuiu com a correlação dos princípios dos direitos humanos, currículos de formação de professores e a prática pedagógica inclusiva, e sinaliza vários aspectos a serem investigados a respeito da política de formação inicial no Brasil e nos seus municípios quanto à perspectiva da educação inclusiva.

5. REFERÊNCIAS

CARBONARI, Paulo César. **Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual**. In: BITTAR, Eduardo C. B. *Direitos humanos no século XXI:* cenário de tensão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (9394/96)**. Brasília, 1997.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES-07/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de março de 2002. Seção 1, p. 12.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ-UEPA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas**. Belém: UEPA, 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Matemática**. Belém: UEPA, 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Letras**. Belém: UEPA, 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação Física**. Belém: UEPA, 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia**. Belém: UEPA, 2011.

_____. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**. Belém: UEPA, 2010.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

André Luis Ferreira Miranda
PPGED/Brasil
luiscastillho@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar como se materializa a organização do trabalho pedagógico Educação Física na Educação Inclusiva a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Foram analisados dois textos, um artigo e uma tese de doutorado, visto terem sido os únicos trabalhos que apresentaram diálogo para com nossa problemática. Referencia-se por uma aproximação ao método marxista, por compreendermos que a produção do conhecimento dar-se pela dialética interpretação das múltiplas determinações na qual o objeto se apresenta na realidade concreta. Conclui-se que, a relação professor, aluno e ambiente educativo no ensino de crianças com e sem deficiência, a organização do trabalho pedagógico tendo um referencial crítico é, pedagogicamente relevante e socialmente necessário.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Educação Inclusiva; Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

Em âmbito nacional já se observa um grande avanço do debate, problematização e proposição crítica na produção do conhecimento acerca da discussão sobre a necessidade e relevância social da disciplina Educação Física para o ensino regular. Tendo a Educação Física proposta de trabalho, conteúdo e contribuição pedagógica sistematicamente elaborada para formação de cada aluno enquanto sujeito em formação.

Este trabalho objetiva compreender de que forma a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1930) pode ser elemento de instrumentalização para o trabalho pedagógico do professor de Educação Física na possibilidade da Educação Inclusiva. Compreendendo de que forma este referencial teórico crítico aborda e objetiva o ensino e aprendizagem da Educação Física com pessoas com deficiência.

A apropriação da teoria Vigotskyana passa a ser imprescindível no processo de revisão crítica da escola e do papel do professor na construção da subjetividade dos educandos. Tal apropriação possibilita aos profissionais envolvidos com a educação, instrumentos teóricos e metodológicos relevantes para desenvolver uma atuação pedagógica efetivamente crítica e transformadora na realidade da escola e consequentemente, na realidade dos educandos “O

processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos" (VIGOTSKI, 2003, p.79).

METODOLOGIA

A pesquisa deu-se por meio da leitura de periódicos, trabalhos de conclusão, dissertações, teses que apresentassem em seus títulos, resumos e/ou palavras chaves o diálogo para com nossa problemática. Tais materiais encontram-se disponibilizados em formato *online* em revistas eletrônicas, portais e bancos de dados de programas de pós-graduação. Este trabalho se referência por uma aproximação ao método marxista, por compreendemos que a apreensão e produção do conhecimento desenvolvem-se pela dialética interpretação das múltiplas determinações na qual o objeto se apresenta na realidade concreta (FRIGOTTO, 2010).

DISCUSSÃO DOS DADOS

Com a leitura inicial dos materiais constatou-se uma clara escassez de materiais teórico metodológico que avancem e contribua para com o debate da Educação Física na Educação Inclusiva a luz de um referencial crítico e propositivo. De tal modo, nossa investigação deparou-se com apenas dois trabalhos (TEXTO 1 e 2).

O texto 1 refere-se ao um relato de experiência disponível nos anais do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, CONPE, 2011. O artigo trata acerca das atividades desenvolvidas pelo projeto em parceria ao Laboratório de Atividades Lúdico-recreativas (LAR) da FCT-UNESP-Presidente Prudente.

As atividades estão voltadas ao trato com crianças que apresentem necessidades especiais e, especificamente, aqueles que apresentam deficiência intelectual de natureza moderada e/ou leve com comprometimento motor ou não, e que se encontrem matriculadas em Escolas de Educação Infantil e séries iniciais do ensino Fundamental. O projeto fundamenta-se a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo as discussões acerca da atividade do brincar e do brinquedo, como fontes importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento da criança em sua fase pré-escolar e escolar.

Sua dinâmica está direcionada exclusivamente para o desenvolvimento de trabalhos de natureza lúdico-pedagógica e educativa. A fim de orientar a valorização e reconhecimento dos sujeitos e o combate à exclusão.

> (...) esses sujeitos precisam de oportunidades e condições especiais de ensino-aprendizagem, para que se apropriem de objetos materiais e simbólicos essenciais, sobretudo do sistema de signos (linguagem, escrita, numeração), para se constituírem como seres humanos. (DOS SANTOS et. al, 2001, p.901).

O projeto localiza no professor, e ao professor de Educação Física, o elemento principal desse processo crítico e mediador da transmissão e assimilação de conhecimento. Tendo um papel importantíssimo na construção da valorização do educando, da sua maneira de ser, pensar, sentir e agir na escola e na sociedade.

> No desenvolvimento dessas atividades, valoriza-se a ação do Professor de Educação Física como importante mediador do processo de humanização e toma-se a teoria histórico-cultural, a psicomotricidade e a psicologia do jogo, como referências essenciais para a construção de um processo educativo voltado ao desenvolvimento das potencialidades humanas e à formação do indivíduo na sua totalidade. (DOS SANTOS, et. al,2001, p.938).

A comunicação e a linguagem corporal tornam-se instrumentos essenciais de transmissão de conhecimentos e experiências entre os seres humanos, tendo o professor tarefa imprescindível, qual seja, o compromisso de criar condições objetivas na escola para o desenvolvimento das FPS. Seja pela via da ação prático-teórica, permeada pelo constante diálogo, seja pela linguagem corporal e pela atividade consciente, no sentido de possibilitar aos sujeitos, formas diferenciadas de participar e serem sujeitos de suas ações ao jogar, ao brincar e expressar sua maneira de ser e de se relacionar com o outro.

O texto ressalta ainda uma concreta contribuição da atividade do brincar, dos jogos de experiência lúdica-recreativa, uso do brinquedo e brincadeiras como forma de comunicação, interação e desenvolvimento da linguagem. Em sua metodologia é apresentado nominalmente todas as etapas e procedimentos clínicos-pedagógicos desenvolvidos com cada criança. No entanto, não é explicitado quais formas materializadas foram utilizadas ao longo da experiência das atividades do projeto, que possibilidades foram sistematizadas. E, em especial, quais atividades foram desenvolvidas, adaptadas e/ou construídas para com os educandos. É claro o duplo papel exercido pela Educação Física, enquanto método de intervenção pedagógica, por meio das atividades lúdico-recreativas. Como também, com o trato de seus conteúdos visto que os alunos se encontram no universo da escolarização básica regular.

O texto 2 é resultado de uma tese de doutorado, traz em seu resumo o anúncio da necessidade de elaborações de possibilidades e estratégias para o ensino da Educação Física

para alunos que apresentem alguma deficiência a partir do enfoque da Teoria Histórico-Cultural. Para o autor o professor de Educação Física cumpre seu papel ao,

> (...) repensar suas ações no sentido de explorar outras habilidades e ensiná-las de outras formas possíveis. Para isso, ele poderá eleger estratégias apropriadas ao ensino de todos os alunos, respeitando devidamente suas individualidades, suas relações sociais e suas potencialidades. Mas do que isso, ele poderá optar por vivência em movimentos que reforcem a cooperação, a ludicidade, a participação em grupo, o ensino colaborativo, enfim, um universo motor acessível às potencialidades e características de todos os seus alunos, e não as dificuldades de alguns. (BEZERRA, 2010, p.14).

Todo o texto é construído a partir da definição de conceitos, percepções e definições de ideias as quais estão centradas a melhor ocorrência para trato com este aluno com deficiência. Todavia, embora esteja anunciado em seu resumo o diálogo com a Teoria Histórico-Cultural e o ensino da Educação Física, a mesma aparece de forma muito tímida e pouco explorada no corpo do texto. Pode-se empreender apenas em breves comentários, como por exemplo.

> Com base no enfoque da teoria histórico-cultural, entende-se que a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física vai além da reprodução de movimentos e parte para apropriação dos elementos da cultura que influenciam e são influenciados pela cultura corporal de movimentos. (BEZERRA, 2010, p.34).

Não obstante, o texto conclui trazendo algumas proposições para uma possível melhoria da intervenção com os alunos, contudo, não localiza a Teoria Histórico-Cultural como síntese para elaboração teórico/prática desta possibilidade. Apesar disso, observa-se o esforço do autor em evidenciar como exemplificação certa contribuição para o fazer didático do professor.

> Com isso, para que o ensino encaminhe-se numa direção mais inclusiva é imprescindível que o professor planeje, flexibilize, crie e oportunize a criação de estratégias em todos os instantes da aula, para que as aulas de Educação Física contribuam significamente com a educação de qualidade para todos. (BEZERRA, 2010, p.7).

Para Vigotski (1930) a presença de uma deficiência não deveria e, não é, um fator limitante, decisório para o desenvolvimento do ser humano na busca e realização de suas objetivações. A discussão a que se soma esta iniciativa, centra no fomento da produção, elaboração teórico-metodológica que enxerga no horizonte da formação humana o desenvolvimento das múltiplas capacidades e possibilidades de cada indivíduo em sua singularidade.

CONCLUSÃO

Como primeiras aproximações neste trabalho, notou-se a clara necessidade do avanço da produção do conhecimento no que se refere a elaboração de possibilidade didáticos-metodológicas transformadoras para o ensino da Educação Física na Educação Inclusiva. As limitações físicas, cognitivas e sensoriais fazem parte da humanidade, estamos cotidianamente sendo recrutados a auxiliar, contribuir, estudar, trabalhar em situações, casos, com pessoas que operam e se relacionam de maneirais diferenciadas na sociedade "O desenvolvimento da criança depende da apropriação que faz da experiência social, das regulações realizadas por outros para a auto regulação". (STOLTZ, 2008, p.68).

No universo da escola, cada aluno precisa ter suas limitações de aprendizagem assistidas "A interação social, em especial a realizada na escola, é determinante no desenvolvimento das características propriamente humanas, as funções psicológicas superiores. (STOLTZ, 2008, p.69). É claro, tal superação não dar-se-á de forma espontânea e imediata. Existem inúmeras instancias que concomitantemente precisam ser modificadas e reestruturadas a fim de que se consiga a superação de práticas errôneas e equivocadas que se repetem em empresas, no mundo do trabalho, escola, igreja, família, Estado.

O educando com determinada especificidade educacional compreendido enquanto ser humano, que interage e modifica a natureza ao seu redor, também exige compreender estes elementos formativos e de transformação da subjetividade. É necessário que os mesmos sejam alvo de uma educação voltada a suprir as possibilidades de experiências, de experimentação, de produção e consumo.

É exatamente nesse momento que a figura do professor se cristaliza como pedagogicamente fundante. Esta metodologia de construção e autoconstrução se dá através da história, por meio de processos históricos, na relação entre sujeitos, no contato com pessoas mais e melhor desenvolvidas em suas potencialidades. É inserida no ambiente escolar que a criança é constantemente proporcionada à uma gama de estímulos e cobranças acerca do seu entendimento.

De posse do exposto, algumas sínteses tornam-se ponto de apoio e referência para o trato com aluno que apresente limites em sua aprendizagem. No primeiro momento, não classificar, generalizar o aluno pela sua deficiência, "refém" de sua especificidade. Em seguida, aprofundar o máximo possível o domínio técnico, teórico e metodológico sobre as características que se manifestam em seus múltiplos espectros. Nesse sentido, concordamos

com Serra (2008) ao apontar que o salto qualitativo no desenvolvimento do aluno ocorrerá não apenas pela sua entrada em espaços de convivência, está presente em instituições regulares de ensino. O mesmo é fundamental, mas não o suficiente.

A emancipação social do sujeito, dos alunos com e sem deficiência, ocorrerá quando o ponto de chegada do processo de ensino aprendizagem for a internalização de novos conhecimentos e saberes, sejam eles: científicos, artísticos, sensíveis, corporais e etc. Neste sentido, acredita-se que para além das adaptações metodológicas, elaborações curriculares particulares, faz-se primordial o exercício de ampliar e enriquecer o entendimento do compromisso pedagógico e social do professor. Contribuindo, assim, ao aluno compreender, interagir e transformar, em igualdade de forças, a sociedade a qual estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

BARROCO, Sônia Mari Shima. **Pedagogia Histórico-Crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência.** In Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos. Autores Associados. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In. Metodologia da pesquisa educacional. 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução de Roberto Della Santos Barros. Portal do PSTU: http://pstu.org.br.

_____. **Os fatores biológicos e social da educação.** In Psicologia pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed, 1926/2003.

SERRA, Dayse. **Inclusão e ambiente escolar.** In DOS SANTOS, M. P (Org.) Inclusão em Educação. Culturas, Políticas e Práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

STOLTZ, Tania. **As perspectivas construtiva e histórico-cultural na educação escolar.** Curitiba: ibpex, 2008.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

ENTRE RIOS E IGARAPÉS: DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE EM UMA ESCOLA RIBEIRINHAS MULTISSERIADAS NO MUNICIPIO DE SANTANA/AP

Judenilson Teixeira Amador
Universidade Federal do Pará – UFPA/ Brasil
amador.macapa@gmail.com

RESUMO:O artigo tem como objetivo analisar os desafios do trabalho docente em uma escola ribeirinha de classes multisseriadas no Município de Santana no Estado do Amapá. O propósito deste trabalho tem como perspectiva de ampliar e contribuir com discussões a respeito das condições do trabalho docente em escolas de multisseriação no Brasil e no Amapá. O estudo teve como base uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, o instrumento para coletar as informações foi a entrevista semi-estruturada. Os dados evidenciam um quadro desalentador das condições de trabalho docente enfrentado pela professora, marcas de precarização no âmbito do contexto da multisseriação, além de problemas concretos do cotidiano escolar causados por tal precarização.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; escola; classes multisseriadas.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como título “Entre rios e igarapés: desafios do trabalho docente em uma escola ribeirinha multisseriada no município de Santana/AP”. Pesquisar sobre as condições do trabalho docente no contexto da educação brasileira torna-se um desafio gigantesco, principalmente quando o foco de atenção são as escolas multisséries e principalmente aquelas localizadas nas ribeiras dos rios e igarapés da complexa realidade da Amazônia Brasileira em que o acesso dá-se muitas vezes só através de embarcações.

Nesse sentido, nosso objetivo com este estudo é conhecer a realidade e os desafios enfrentados pelo docente em escolas ribeirinhas de classes multisseriadas. Essa é nossa intenção neste trabalho trazer à luz discussões acerca da realidade enfrentadas pelos professores que desenvolvem suas atividades como docentes nesta modalidade de ensino, que muito ainda precisam serem desveladas. Estudos como o de Hage (2006) vem demonstram que os desafios do trabalho enfrentados pelos docentes em escolas de classes multisseriadas são constantes de um modo geral. Nesse sentido, o problema da investigação está em saber quais os desafios do trabalho docente em uma escola de classes multisseriadas no Município de Santana no Estado do Amapá.

2. METODOLOGIA

O estudo teve como base uma pesquisa especificamente qualitativa. Para Alves Mazzotti (2002, p. 163) enfatiza que as pesquisas qualitativas são "multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos para coleta de dados". Dentre os vários tipos de abordagens qualitativas, optou-se por realizar um estudo de caso, pois pelas características do objeto, interessou-nos compreender, em profundidade.O estudo de caso parte de várias uma lógica dedutiva. O caso é tomado como uma unidade significativa do todo [...] pode incluir [...] técnicas: entrevista (diretiva e não diretiva), análise de conteúdo, observação (sistemática ou participante), questionário [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 32). A pesquisa foi realizada em uma escola ribeirinha no município de Santana especificamente na comunidade Matão I na margem do Rio Piasacá, é uma escola que se encontra isolada da comunidade, dividida por apenas três salas de aula e banheiro. O sujeito que participou deste estudo foi apenas uma professora, que contribuiu significativamente para o êxito da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa são indispensáveis em qualquer estudo de campo, porque somente através deles podem-se obter respostas de grande importância para a realização de cada trabalho científico. O instrumento utilizado para coletar as informações foi à entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista é [...] uma série de perguntas, feitas verbalmente novamente, em uma ordem prevista, mas na qual o pesquisador pode acrescentar perguntas de esclarecimento às questões fundamentais [...] (Laville e Dione (2010, p. 42). Esta pesquisa se deu através do método descritivo das ciências humanas, onde foi possível avaliar dados relevantes para a contribuição no desenvolvimento desse estudo.

3. DISCUSSÃO DOS DADOS

O trabalho docente é um meio pelo qual o homem se inter-relaciona com a natureza, com o que o cerca e com a sociedade com a intenção de transformá-los e acordo com suas necessidades, bem como seus interesses. Neste contexto podemos então considerar que o trabalho de acordo com Aranha e Dias (2009, p. 116), contempla duas dimensões, das quais dependem das circunstâncias em que ele é executado. As autoras destacam que a Formação inicial de professores denominada de dimensão construtora, emancipadora. Lukács (1978, p. 8 *apud* ANTUNES, 2008, p. 2), enfatiza que o "trabalho é um ato consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios". O trabalho docente, segundo Basso (1998, p. 19,),

> [...] ao ser concebido como uma unidade é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor.

Isto mostra que são múltiplas as funções a qual está relacionado o trabalho docente, uma vez que os professores sempre estão em busca de mecanismos como forma de dar respostas ao que está sendo lhe imposto pela sociedade o que afeta diretamente seus saberes, seus modos de ver e pensar o mundo como forma de realização das suas atividades docentes.

> O trabalho docente é permeado por teoria e ações práticas, produz resultados sobre o humano, requer reflexão teórica-prática permanente, aprofundamento e formação continuada. Sua complexidade envolve a interação com alunos e colegas, planejamento e gestão educacional do ensino, avaliação, transformações curriculares, etc.

Um dos aspectos perguntados a professora foi saber quais os desafios que enfrenta cotidianamente na escola multisseriada. Enfatizou *a" precariedade da escolapara que a educação formal aconteça" (Professora).* Afirmou também que por ser uma região ribeirinha, senti dificuldades em deixar sua família por um longo período; o transporte também vem a ser um problema, por motivo da distância é preciso à utilização de meios de transportes como barco, moto, carro e combustíveis para devidas locomoções. Percebe-se nesse sentido que exercer um trabalho em uma escola declasses multisseriadas é difícil para a vida do professor que enfrenta várias barreiras por não ter condições suficientes para trabalhar. De acordo com Bourdieu (1998. p. 120)

> [...] a precariedade afeta profundamente qualquer homem ou mulher expostos a seus efeitos; tornando o futuro incerto, ela impede qualquer antecipação racional e, especialmente, esse mínimo de crença e de esperança no futuro que é preciso ter para se revoltar, sobre tudo coletivamente, contra o presente, mesmo o mais intolerável.

Isto aponta o caráter conservador que a precariedade das relações de trabalho no qual incide na mobilização da classe trabalhadora. Dessa forma, a crise e seus desdobramentos, como o desemprego estrutural, que vem se perpetuando na "mentalidade coletiva" Bourdieu (1998), o que tem aprofundado a mobilização da classe trabalhadora. O mesmo autor destaca a esse respeito que "a insegurança objetiva funda uma insegurança subjetiva generalizada, que

afeta hoje [...] o conjunto dos trabalhadores e até aqueles que não estão ou ainda não foram diretamente atingidos" (BOURDIEU. 1998. p. 121).

> De fato, a realidade da maioria das escolas multisseriadas revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo [...] (BARROS et al, 2010, p. 26)

Ao ser indagada se recebe incentivo, qualificação anualmente, acompanhamento de profissionais da mantenedora, ela mencionou que *"há um acompanhamento da secretaria de educação, mas não intensivo, como a presença de pedagogo que raramente aparece na escola" (Professora).* Diante desse quadro, o professor se sente angustiado e necessitado de apoio, o que muitas vezes não acontece.

> Os professores de multissérie sofrem inúmeras angustias, os mesmos em sua longa e árdua tarefa tende a se desdobrar entre planejamento, series e alunos de diversas idades e na maioria das vezes seu trabalho é pouco visto pelas secretarias de educação, pois estes por sua vez só sabe cobrar perfeição e nada fazem para facilitar a vida do educador. Não oferecem apoio pedagógico, moral e ético, ou seja, o professor sozinho desenvolve seu trabalho de tal maneira que possa agradar a secretaria, e esta por sua vez não oferece qualidade nenhuma, apenas quer que seja oferecida uma quantidade favorável que venha agradar o sistema, porque o que interessa é o sistema, o professor e alunos estão sempre em segundo plano. (SANTOSE SANTOS JÚNIOR, 2014)

Com relação aos desafios a professora relatou que *"a presença de crianças com diferentes faixas etárias dificulta muito o desenvolvimento dos conteúdos [...]"(Professora)*, pois algumas crianças passam muito tempo para terminar os exercícios e, isso acaba deixando o processo da prática educativa mais lenta, enfatizou que a lousa também compromete a qualidade do ensino, pois tem que dividi-la em 4 partes para atender as diferentes faixas de séries dos alunos.

> Eles se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de [...] planejamento e à listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas turmas (BARROS et al, 2010, p. 28).

No discurso da professora podemos perceber um pedido por socorro, pois mostra claramente que *"fica impossível ensinar e os alunos aprenderem nessas condições" (Professora).* Segundo Lopes (2010, p.178), "a escola do campo possui em si uma fecunda

possibilidade de mediar o processo de conquista da melhoria de qualidade de vida ao trabalhador e à trabalhadora do campo [...]". Esse quadro é exposto da seguinte maneira por Lima e Figueira (2011, p. 1-2) quando se referem que:

> Essas escolas são unidocentes, impondo aos professores uma sobrecarga de atividades além das condições adversas do trabalho realizado na sala de aula como merendeiro, servente, Psicólogo, enfermeiro, vigia escolar, diretor e na maioria das vezes, realizando o papel de pai/mãe.

A esse respeito, Abonizi (2012, p. 14) assevera que o processo de precarização do trabalho docente pode ser observado no interior do novo paradigma, "educação para todos", na medida em que a atividade docente extrapola de maneira demasiada a sua área de formação. Por exemplo, em muitos casos o professor é obrigado a desempenhar funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo[...]. Percebe-se no discurso da professora a forte relação que acaba tendo com seu trabalho principalmente quando se trata da realidade dos alunos com relação à questão da aprendizagem, tentado se esforçar ao máximo no sentido de dá o mínimo de dignidade a os sujeitos onde desenvolvem suas atividades.

> [...] é complexo e interativo e está em estado de tensão frente aos desafios impostos pela sociedade em que vivemos hoje, contraditória, complexa e que cada vez mais pressiona a escola e os professores para que transformem-se e adquiram novas competências, aprendendo e ensinando aos alunos como lidar com uma avalanche de informações e as mídias que nos afetam a todo instante.

A realidade apresentada pela professora desta instituição de ensino em nada se diferencia da realidade de professores e professoras das outras instituições de ensino que fazem parte do conjunto de escolas que compõem as ribeiras dos rios e igarapés do Estado do Amapá, que vão desde as dificuldades de acesso às condições de trabalho dos professores que vivem quase que isolados dos centros urbanos enfrentando desafios constantes com as demandas que as escolas ribeirinhas apresentam.

4. CONCLUSÕES

Os dados evidenciam um quadro desalentador das condições do trabalho docente enfrentado pela professora que desenvolve suas atividades na escola multisseriada, marcas de precarização no âmbito do contexto da multisserviço, além de problemas concretos do cotidiano escolar causados por tal precarização. Os estudos e pesquisas acerca dos desafios e das possibilidades do trabalho docente ou porque não dizer das condições de trabalho do

docente em escolas ribeirinhas multisseriadas, são fundamentais, na medida em que o futuro da educação passa pela qualidade do ensino, o qual só é possível se o docente tiver qualidade e condições adequadas de trabalho.

REFERÊNCIAS

ABONIZIO, G. **Precarização do trabalho docente**: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. In: Revista Eletrônica Lenpes-PIBID de Ciências Sociais – UEL. Ensino de Sociologia em Debate. Edição Nº. 1, Vol. 1, jan.-jun. 2012.

ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: **Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho**. São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.fundacentro.gov.dominios/CTN. Acesso em: 22 de Agosto de 2017.

BARROS, Oscar *et al***.** Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA Maria; HAGE, Salomão. **Escola de direito**: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

HAGE, Salomão M. **A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional.** In: Anais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos. Caxambu: ANPED, 2006.

KRAHE, Elisabeth D.; TAROUCO, Liane M. R.; KONRATH, Mary Lúcia Pedroso. Desafios do trabalho docente: mudança ou repetição. In: **Novas Tecnologias na Educação**. V.4 Nº 2, Dezembro, 2006. Disponível em: http://www.josenorberto.com.br/Trabalho%20Docente.pdf. Acesso em: 24 de Agosto de 2017.

LIMA, Armanda C. de S.; FIGUEIRA, Maria do R. S. O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo. In: **I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo na Paraíba**. João Pessoa – PE: 2011. Disponível em: http://ieppecpb2011.xpg.uol.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2002/07.pdf. Acesso em: 15 de Jul. de 2016.

OLIVEIRA, Dalila A. **A Reestruturação do trabalho docente:** precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, V. 25, N° 89, 2004.

OLIVEIRA, Ivan**: Introdução à Metodologia Cientifica.** 3ª ed. Pará de Minas: Virtual Books, 2010.

SANTOS. Edineide C.; SANTOS JÚNIOR, Hélio L. dos. **Classes multisseriadas:** desafios, possibilidades e realidade da educação do campo. Publicado em 02 de Setembro de 2014. Disponível em: http://www.webartigos. Acesso em: 27 de Agosto de 2017.

SOUZA, Elizeu C. de; SOUSA, Rosiane C. de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do baixo sul baiano: significados e sentidos. In:**Currículo sem Fronteiras**. v. 15, n. 2, p. 380-408, maio/ago. 2015. ISSN 1645-1384. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 18 de Jul. de 2016.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL: A NATUREZA COMPENSATÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL – UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA ORIENTAL

Alexandre de Ramos Sebaje
Universidade Fedeal do Pará – Brasil
al_drer@hotmail.com

RESUMO: O trabalho de pesquisa, disposto sob a forma de resultados, corresponde ao desenvolvimento de estudo relativo a natureza compensatória da formação continuada de professores no Brasil, enquanto objeto de estudo, propondo como objetivo, a demonstração acerca da natureza compensatória desta formação e, como problemática, a verificação empírica quanto à ocorrência do fenômeno em um contexto regional, com características e necessidades educacionais de formação de professores específicas, apresentando como abordagem metodológica, o método do estudo de caso e, como resultados alcançados, o aceite à proposição inicial de pesquisa, de que, no contexto dos programas de formação continuada na educação para a diversidade no ambiente escolar, esta formação caracteriza-se como de tipo compensatória.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores; Educação para a diversidade; Formação compensatória.

INTRODUÇÃO

O presente texto, apresenta o resultado de pesquisa, desenvolvido em torno da temática/objeto "natureza compensatória na formação continuada de professores no Brasil", a partir da perspectiva de Gatti (2008) e, a partir desta perspectiva, propondo a discussão sobre a política educacional de formação continuada de professores para o tratamento da diversidade humana no ambiente escolar nacional, criada a partir das ações do Governo Federal , por intermédio do Ministério da Educação – MEC / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004); Parecer 003/ 2004 - CNE/CP; Resolução 001/2004 - CNE/CP; Lei 10.639/03; Lei 11.645/08 – no âmbito do Conselho Nacional de Educação – CNE, cujas diretrizes encontram-se sob forma documental nas Orientações e Ações para a Educação das Relações

Étnico-Raciais -SECAD (2006), executada no contexto das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, no período compreendido entre 2003-2016.

A discussão supracitada, proposta enquanto problemática pela pesquisa, orienta-se pela elucidação da questão central da polítia sob consideração, encontradas em Coelho (2012), Paula (2013), dentre outros(as) autores(as), onde a diversidade humana no ambiente escolar, torna-se objeto e/ou objetivo de análises acerca dos reflexos das relações étnico-raciais, sobre os desenvolvimentos educacional, humano e social dos estudantes brasileiros, sobretudo, pelas perspectivas analíticas de natureza histórica (História da formação social no Brasil), política (regimes políticos vigentes na História da formação política do Brasil), sócioeconômica (relações sociais de produção na História da formação econômica do Brasil) e cultural (trajetória de formação cultural dos povos que compõem a sociedade brasileira contemporânea), onde os(as) autores(as) privilegiam em suas análises, os reflexos destas relações, sobre os estudantes indígenas e afrodescendentes, dado ao histórico processo de exclusão deste perfil estudantil no contexto das políticas educacionais de ordem pública, fato que passa a ser corrigido de forma sistemática no país, a partir do advento da política educacional em consideração no período entre 2003-2016.

A pesquisa objeto do presente texto, apresenta como objetivo geral, "demonstrar a natureza compensatória da formação continuada de professores na educação para a diversidade no Brasil, a partir do alcance dos seguintes objetivos específicos:

a) Verificação acerca das motivações do Estado brasileiro para a criação da política educacional da formação continuada de professores na educação para as relações étnico-raciais, no sentido da promoção da qualificação dos professores em atuação na rede básica de ensino, para o exercicio qualificado do trabalho docente em torno da diversidade humana no ambiente escolar;
b) Realização de análise de correlação qualitativa entre a formulação teórica para o conceito de formação continuada de professores de natureza compensatória em relação as propostas concretas (programas) de formação continuada de professores na educação para as relações étnico-raciais no Brasil.

Para além dos referenciais teóricos encontrados em Gatti (2008) – formação continuada de professores de tipo compensatória – e, Coelho (2012) e Paula (2013), dentre outros – educação para a diversidade no ambiente escolar -, a pesquisa encontra-se apoiada na teoria pedagógica da Pedagogia Histórica-Crítica, como proposta por Saviani (2008),

enquanto teoria pedagogica de sustentação análitica, como dos resultados conclusivos de pesquisa alcançados.

METODOLOGIA

O estudo de caso, caracteriza o método de pesquisa utilizado para a verificação empírica do fenômeno estudado, no contexto da pesquisa apresentada no presente texto. a partir da discussão metodológica proposta por Yin (2010), quando da utilização desta metodologia aplicada ao contexto da pesquisa nas ciências sociais.

Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, parte da definição do estudo de caso a ser realizado (caso de estudo proposto – "Formação continuada de professores na educação para as relações étnico-raciais no Brasil"); desenvolvimento da proposição inicial de pesquisa (a formação continuada de professores na educação para as relações étnico-raciais é uma formação de natureza compensatória); da determinação das questões de estudo ((Por que o Estado brasileiro formulou a política educacional da formação continuada de professores na educação para a diversidade no ambiente escolar (relações étnico-raciais)? – primeira questão de estudo e, Por que a formação continuada de professores na educação para as relações étnico-raciais, enquanto política educacional, apresenta uma natureza de formação de tipo compensatória? – segunda questão de estudo); delimitação do escopo temporal de pesquisa (2003-2016); determinação do tipo de evidências a ser coletadas (caracterização da formação continuada de professores na educação para as relações étnico-raciais enquanto sendo uma formação de natureza compensatória); definição das prioridades para a coleta de dados (dados primários e dados secundários); definição das unidades de análise (Intituições Federais de Ensino Superior localizadas na Região Norte do Brasil / Amazônia Oriental com oferta de programas de formação continuada de professores com foco na educação para as relações étnico-raciais); definição da teoria de aporte.

As fontes de dados encontram-se sujeitas aos procedimentos de coleta calcados nas pesquisas bibliográfica e documental, cuja análise adotada para o tratamento dos dados coletados, encontra-se estruturada em torno do Modelo Lógico de Nível de Programa, enquanto técnica analítica para a análise de dados em estudos de caso, quando relacionados a um programa governamental, onde, na presente pesquisa, este contexto encontra-se

representado na política educacional de formação de professores para tratamento da diversidade humana no ambiente escolar (relações étnico-raciais).

DISCUSSÃO DOS DADOS

Gatti (2008), indica que a formação continuada de professores no Brasil, no decorrer da década de 2000, apresentou-se como sendo de ordem compensatória, na medida em que atenta para a solução dos problemas detectados ao nível da formação inicial de professores. Neste contexto, os dados de pesquisa, coletados e analisados, apontam para a concordância com a autora, quando a formação continuada encontra-se relacionada aos programas de formação, com temática centrada sobre a problemática da diversidade humana no ambiente escolar (relações étnico-raciais).

Outros referenciais teóricos embasam na pesquisa, a concordância supracitada, dentre estes o referencial da Pedagogia Histórico-Crítica, quando esta teoria pedagogica, discutida em Saviani (2008), demonstra que propostas educacionais tais como as relacionadas à educação para as relações étnico-raciais no Brasil, são propostas que requeiram a transformação da realidade social vigente, enquanto práxis, no sentido da superação de uma situação conjuntural (processos de discriminação de ordem étnico-racial no ambiente escolar) em direção a uma nova ordenação social, de natureza estrutural, calcada na consolidação de direitos (políticas de ações afirmativas) por parte da população estudantil discriminada pelas políticas educacionais e práticas pedagógicas, no contexto da educação nacional, representada sobretudo pelos segmentos estudantis indígenas (em menor proporção) e afrodescendentes (em maior proporção).

Para a discussão dos dados relativos a população discriminada, no contexto educacional no país, a pesquisa apóia-se em resultados de pesquisa, tais como os encontrados em Coelho (2012) e Paula (2013) quando discutem a problemática da educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Coelho (2012, p. 38), reflete, apresenta e discute a problemática da diversidade, no contexto da formação de professores, em trabalho de pesquisa com recorte temporal entre os anos de 1970-1989. Paula (2013, p. 30), em sua contribuição à discussão sobre as relações étnico-raciais no Brasil, apresenta e discorre sobre a centralidade dos conceitos de "estigma", "mito" e "identidade", para a compreensão teórica acerca da diversidade no ambiente escolar brasileiro, a partir da perspectiva desta discussão

no contexto da formação de professores para à prática pedagógica da educação para as relações étnico-raciais.

CONCLUSÃO

As conclusões obtidas pela pesquisa, apresentadas no presente texto, parte da proposta de busca por respostas para duas questões básicas de estudo (Por que o Estado brasileiro formulou a política educacional da formação continuada de professores na educação para a diversidade no ambiente escolar (relações étnico-raciais)? – primeira questão de estudo; Por que a formação continuada de professores na educação para as relações étnico-raciais, enquanto política educacional, apresenta uma natureza de formação de tipo compensatória? – segunda questão de estudo).

A partir destas questões de estudo, a pesquisa orientou-se para o alcance do objetivo geral delineado (demonstrar a natureza compensatória da formação continuada de professores na educação para as relações étnico-raciais no Brasil), obtendo, por intermédio das respostas de pesquisa alcançadas (resultados do estudo), a verificação empírica, por intermédio da metodologia de pesquisa adotada (estudo de caso), quanto à ocorrência de evidências que sustentassem a proposição inicial de estudo (a formação continuada de professores na educação para as relações étnico-raciais no Brasil é uma formação de natureza compensatória).

Neste contexto, a pesquisa conclui que, o fator determinante para o aceite da proposição inicial de pesquisa, encontra-se na "ausência" – seja no contexto histórico e/ou no contexto da política educacional proposta no contexto dos programas de formação continuada de professores no Brasil, no período compreendido entre os séculos XVI e XX – de discussão sobre a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

A resposta para a causa desta ausência, relativa ao contexto histórico, evidencia-se pelo regime político implementado nos períodos colonial e imperial da História do Brasil, onde as relações de produção esteve caracterizada pela utilização de uma força de trabalho baseada na utilização da força de trabalho escrava, onde os povos indígenas e africanos, como das suas respectivas descendências, nos períodos em questão, foram excluídos dos processos de inclusão educacional escolar. E, quando relativa ao contexto das políticas de formação de

professores, a causa para a ausência em questão, encontra-se evidenciada pela não inclusão da temática da educação para a diversidade, no contexto dos eixos temáticos adotados por parte dos programas de formação continuada vinculados a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RNFCP.

REFERÊNCIAS

COELHO, Wilma de N. B. **Educação, História e Problemas: cor e preconceito em discussão**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações etnico-raciais e o estudo de história e cultura da áfrica e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas**. 2013. 346 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 40. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

ESTRATÉGIAS PARA CRIANÇAS APRENDEREM SOBRE MORFOLOGIA EXTERNA DOS INSETOS

Maria de Fatima Vilhena da Silva
UFPA-Brasil
fvilhena@ufpa.br

Elenton Oliveira de Souza
UFPA-Brasil
elentonlicgrada@gmail.com

Jilmar Teixeira Melo
UFPA- Brasil
Jilmar19@hotmail.com

RESUMO. O tema estudo dos insetos é importante para crianças por ser objeto presente no dia a dia delas e especialmente por se tornar atraente não somente sua estrutura física, mas também sua importância em diversas áreas do conhecimento. O presente trabalho teve o objetivo de desenvolver uma sequência didática como instrumento facilitador para a compreensão sobre a morfologia externa dos insetos nos anos iniciais. O problema de pesquisa é compreender como as estratégias de ensino sobre a morfologia externa de insetos, em aulas de ciências, facilitam a formulação de conceitos que demonstre aprendizagem dos alunos? A pesquisa foi desenvolvida durante o período de formação inicial no contexto de estágio de docência. O foco do estudo é a aprendizagem sobre morfologia externa dos insetos, por meio de sequência didática em aulas de ciências. Contamos com vinte e cinco alunos participantes do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Belém-Pará. Os resultados mostraram que as diferentes estratégias de ensino, tais como: rodas de conversas, problematização, formulação de hipóteses, representações pictóricas, estudo com insetos reais ou objetos concretos promoveram a curiosidade e incentivaram os alunos a formular conceitos sobre a morfologia dos insetos. Tais mediações didático-pedagógicas facilitaram a aprendizagem dos alunos e tornaram o assunto significativo para eles.

PALAVRAS-CHAVE: Insetos. Anos Iniciais. Formação docente. Sequência Didática.

1. INTRODUÇÃO

O tema morfologia dos insetos, faz parte do currículo de ciências do 4º ano do ensino fundamental. Na Amazônia, esse assunto faz parte do cotidiano, pois é muito comum ver crianças com alergias causadas por picadas de insetos. Também na Amazônia, atualmente, vem acontecendo grande número de pessoas infectadas por mosquito *Aedes aegipty* o qual causa a Dengue, Zica e Chikungunya. E os alunos conhecem de algum modo sobre o assunto, porque alguém que eles conhecem já tiveram alguma dessas doenças ou porque a mídia tem propagado muito sobre o combate a esse mosquito.

Trazer o estudo da morfologia dos insetos para estudar nos anos iniciais parece ser interessante, principalmente quando as crianças têm o contato direto com insetos reais. O ato de tratar o assunto desse modo já auxilia ao professor saber qual o conhecimento prévio que os alunos possuem e com isso proporcionar maior possibilidade de enriquecer conceitos e ainda facilitar que eles aprendam significativamente sobre o tema.

O presente estudo foi desenvolvido por meio de uma sequência didática focada na estratégia de perguntas e respostas aos alunos e contato com materiais concretos. O objetivo foi desenvolver uma sequência didática para facilitar a compreensão sobre a morfologia externa dos insetos nos anos iniciais. O problema de pesquisa é compreender como as estratégias de ensino sobre a morfologia externa de insetos, em aulas de ciências, facilitam a formulação de conceitos que demonstre aprendizagem dos alunos.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa tem característica narrativa e foi desenvolvida por meio de sequência didática realizada em ambiente de estágio supervisionado de docência que teve duração de três meses. O local da pesquisa foi uma escola estadual no bairro Guamá, em Belém-PA que atende os anos iniciais do 1° ao 5°ano; e a experiência analisada neste artigo ocorreu em turma do 4° ano com 25 alunos.

Escolhemos a sequência didática como estratégia por tratar o assunto ou conteúdo em uma sequência lógica de raciocínio, porém não linear. É uma forma de explorar o que houver de mais importante para que os alunos possam aprender sobre algo, percebendo que a cada momento ou etapa o assunto fica mais interessante. Com essa modalidade de aprendizagem os alunos interagem com conceitos ao mesmo tempo em que são questionados ou provocados a pensarem sobre o que já conhecem. Neste trabalho a sequência didática teve três etapas a seguir descritas.

A primeira etapa foi iniciada com perguntas aos alunos sobre o que conheciam acerca de insetos. Pedimos, em roda de conversa, que falassem o que é um inseto? Cada aluno manifestava sua representação sobre insetos e onde ele conheceu o assunto. As respostas foram registradas no caderno de bordo a fim de que pudéssemos explorar ao máximo esse conceito.

Na segunda etapa, foi solicitado aos alunos que, individualmente, desenhasse os insetos que conhecia e dessem nomes aos mesmos. Alguns alunos preferiram desenhar no quadro, outros o fizeram em seus cadernos. Os desenhos foram socializados para turma em eu os alunos falavam sobre o que eles pensavam, revisitando as suas respostas à pergunta: o que é um inseto?

Na terceira etapa, os alunos foram reunidos em grupo de três a cinco. Pedimos-lhes que identificassem as partes que constituíam a morfologia externa do inseto desenhado. Em seguida foi apresentado a cada equipe uma coleção de insetos trazida do laboratório de ciências da Universidade Federal do Pará. Solicitamos que observassem os insetos na coleção, que os examinassem cuidadosamente, e verificassem se havia algo em comum ou diferenças entre os espécimes da coleção. O objetivo foi que notassem as características externas dos insetos. Também compararam as características dos insetos reais com o que desenharam.

3. RESULTADOS SOBRE O ESTUDO DOS INSETOS

A aula sobre morfologia dos insetos inicia com perguntas: O que é um inseto? Você conhece algum inseto? Existe alguma importância dos insetos para a sociedade? Fizemos esses questionamentos pois compreendemos a necessidade de indagarmos, com perguntas, baseados na máxima de Bachelar que 'Todo conhecimento é resposta a uma pergunta" (BACHELARD, 2007, p.12). Em outras palavras, ao perguntar o aluno expõe se tem conhecimento sobre aquilo, ou seja, sua resposta indica que conhecimento tem e os equívocos que podem ser expressados.

Os conceitos de insetos formulados iam sendo levado em conta os argumentos, as dúvidas, ansiedades nas respostas, e inquietações dos alunos. Os alunos disseram que insetos "são bichinhos que voam"; a maioria chegou à conclusão que "são todos os animais pequenos". Os exemplos citados foram: Aranha, baratas, formigas, joaninha, escorpião, entre outros. Sobre a morfologia, falavam que insetos tem pernas pequenas, que "formiga não é inseto porque não tem asas para voar [...]". E assim, formulavam hipóteses e tentavam chegar a um acordo.

Na verdade, haviam tentativas para ver se chegavam a um conceito que fosse "aprovado" pelos professores pesquisadores, contudo a intenção foi provocar a formulação de argumentos para se convencerem que estavam no caminho da aprendizagem. Pedimos que desenhassem os insetos que conheciam. Uns foram ao quadro desenhar e os outros o fizeram em seus cadernos.

O propósito dos desenhos foi pautado em Moscovici (1978, p. 41) para quem "as relações da sociedade são fruto de representações, que são aprendidas com facilidade". Representação, para Moscovici, tem relação entre Sujeito e Sociedade e encontra-se num conjunto conceitual de processos sociológicos e psicológicos.

As representações em desenhos e as explicações em roda de conversa para falar de seus desenhos e a importância dos insetos levou os alunos a compreender que insetos não existem apenas para causar doenças e outros problemas. Com as instigações com perguntas os alunos

conseguiram chegar a conclusão que alguns insetos servem como alimentação para algumas sociedades. Também foi bem lembrado o trabalho de polinização das flores pelas abelhas produzindo o mel e promovendo o reflorestamento vegetal. Esta informação eles disseram ter visto em vídeos e aulas de ciências já realizadas na escola.

Vimos nessas atividades o ensino de ciências articulado ao letramento Científico no sentido que letrar é mais que alfabetizar, e nesse contexto não cabem conceitos prontos, mas o seu contexto social (SOARES, 2004). Isto significa que ao ensinar um tema vamos para além de caracterizar, ou seja, conduzimos a 'conversa' para questões relacionadas por exemplo, à saúde, à tecnologia e a outras áreas do conhecimento em um misto interdisciplinar. Este estudo mostra que "é possível tratar o tema de forma significativa para as crianças, sem que as aulas sejam pautadas na repetição mecânica dos conteúdos" (SILVA e SALOMÃO, 2014, p.491)

O envolvimento dos alunos nas etapas da sequência didática implicou em que os alunos ao usar conhecimentos adquiridos em seu dia a dia e no decorrer da sequência didática formulavam hipóteses para tentar encontrar soluções ou respostas coerentes. Esta situação corrobora com "dizer que por meio de sua resolução é que um conceito adquire sentido para o aluno (ESCUDERO, MOREIRA, CABALLERO, 2003, p.3).

Assim sendo, a aprendizagem sobre a morfologia externa dos insetos nos anos iniciais foi fazendo sentido para os alunos ao mesmo tempo em tornava-se significativa uma vez que levava em consideração os conhecimentos prévios dos alunos (AUSUBEL, 2003) e os que iam adquirindo com as diferentes situações de ensino os levava a pensar os vários contextos que os insetos podem ser estudados além de sua estrutura morfológica.

Foi bem curioso quando apresentamos uma coleção de insetos na qual tinham vários insetos tais como, baratas domésticas, formigas, pernilongos etc. Solicitamos deles uma observação mais demorada sobre o que viam em comum neles (os insetos). Pedimos-lhes que, em equipe, escrevessem o que observavam.

Em seguida explicavam aos colegas das demais equipes a que conclusão chegaram sobre a morfologia externa dos insetos (Figura 1). A interação entre os colegas permitiu chegarem à conclusão de que suas hipóteses estavam ou certas ou equivocadas. Isso foi possível por meio da observação morfológica e da comparação com seus desenhos que se sentiam provocados e inquietos. Havia muita admiração, motivação para apreenderem mais sobre o assunto.

A coleção mostrada aos alunos (Figura 2) permitiu destacar alguns elementos básicos da morfologia externa dos insetos, por exemplo, os alunos notaram que todos na coleção tinham

mesmo número de patas (seis), tinham antenas e exibiam três partes do corpo; perceberam a presença de asas em uns, mas notaram que a formiga não tem. Assim, concluíram que nem todos os insetos tem asas, portanto, se não tem asas nem todos voam como haviam dito em momentos anteriores. Também perceberam que nem todos são tão pequenos. Tal condição pedagógica corresponde à proposta de Escudero, Moreira, e Caballero (2003). Os autores asseveram que para provocar uma reação nos alunos é preciso dar condições que possibilitem um clima de aprendizagem.

Figura 1. Aluna desenhando e explicando as partes do inseto que conhece.
Fonte: arquivo pessoal dos autores

Figura 2. Alunos percebendo a morfologia básica dos insetos.
Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Considerando a situação interacional, um aluno durante as provocações falou que todo inseto tem esqueleto, mas é diferente do esqueleto humano. Perguntamos por que ele chegou a essa definição e ele respondeu que seria porque quando ele pisa para esmagá-lo faz um "barulho crocante". Foi-lhe explicado que esse barulho vinha do exoesqueleto quitinoso e aprofundamos sobre o novo termo. Procuramos fazer com que diferenciassem o osso do nosso esqueleto com as características visíveis dos insetos. Ainda assim, podemos dizer que [...] conceituar o inseto, fez os alunos buscarem em seu sistema cognitivo, um emaranhado de ideias e compreensões, às vezes obscuras e incertas que aos poucos se ampliavam e tornavam-se mais claras a medida que o estudo avançava. (SOUZA, MELO, SILVA, 2017, p.1).

O assunto levou os alunos a associarem entre o que imaginavam saber - o senso comum - com os conhecimentos científicos. Entretanto, para chegarem às suas definições aconteceu o que diz Vergnaud (1994 , p.58) "um conceito é um emaranhado de conceitos".

Após interagirem com a coleção de insetos, eles mesmos, chegaram à conclusão que todos tinham seis patas, e antenas, e verificaram que os citados anteriormente, como Escorpião e Aranha não são insetos, pois notaram essas características. Aí se estabeleceu um vínculo entre os saberes anteriores com os que foram adquirindo no processo de conceptualização da morfologia externa dos insetos. "E, para dizermos que foi assimilado é importante ver as explicações em diferentes

situações de aprendizagem, posto que todo conceito está integrado a outros e depende de diversificados contextos que o indivíduo conheça" (SOUZA, MELO, SILVA, 2017, p.1).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa pudemos compreender, que para os anos iniciais é muito importante trabalhar com diversas estratégias de ensino. O uso de materiais concretos mostrou ser muito melhor nas aulas de ciências. O fato de os alunos verem e tocarem nos insetos presentes na coleção foi altamente significativo para tirarem suas dúvidas em relação ao tema.

Os momentos de conversas ou diálogos também foram importantes para o letramento científico pois o assunto não ficou paralisado somente na identificação da estrutura morfológica externa dos insetos, com essa estratégia puderam notar que existem outros contextos para serem aprofundados e que são também importantes para compreender ainda mais o tema.

O processo de conceptualização e letramento científico durante uma sequência didática, facilitaram o processo de conceptualização e alargamento do conhecimento escolar, pois possibilitou interesse ao aluno para perguntar cada vez mais, responder mesmo que parecesse não fazer sentido. Ao tirar as dúvidas e rever seus conceitos os alunos percebiam o que estava errado e o que precisavam ressignificar.

Consideramos também, que o conjunto de estratégias didático-pedagógicas que envolveu os conhecimentos prévios dos alunos, a problematização para que pensassem a solução para o tema, e as diferentes situações de ensino, facilitaram o processo de comunicação e de interação e tornaram o conhecimento sobre a morfologia dos insetos mais significativo.

5. **REFERÊNCIAS**

AUSUBEL, David. P**. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

BACHELARD, G (1938). **A formação do espírito científico contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2007, 316p.
ESCUDERO, Consuelo, MOREIRA, Marco Antonio e CABALLERO, Maria Concesa. Teoremas em accion y conceptos em acción em classes de física introdutória em secundaria. Revista eletrônica de Enseñanza de las Ciencias, vol.2, n.3, 2003.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SILVA, Ana Paula de Jesus; SALOMÃO, Simone Rocha. **Ensinando sobre insetos nas séries iniciais: máscaras e maquetes como recursos didáticos.** Revista da SBEnBio. N.7, out. 2014.

SOARES, M.. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Elenton Oliveira; MELO, Jilmar Teixeira; SILVA, Maria de Fatima Vilhena da. **Aprendendo sobre morfologia de insetos nos anos iniciais.** Trabalho apresentado no VI Ciclo de Seminários em Ensino de Ciências, Matemática e Educação Ambiental, Campus Universitário de Castanhal da UFPA, abr, 2017. (Resumo simples).

VERGNAUD, G. **Teoria dos Campos Conceituais.** I Seminário Internacional de Educação Matemática. São Paulo: SBEM, 2000. v. 1.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIAS DE SI EM CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes
ICED/UFPA- BRASIL
bertolo@ufpa.br

RESUMO: O presente trabalho comunica os resultados da pesquisa desenvolvida com Professoras/Alunas concluintes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará/PARFOR. O referido estudo lançou seu olhar para as histórias de vida dessas professoras. Objetivei resgatar as reflexões que essas docentes fazem sobre o processo de formação. O estudo partiu da seguinte questão: como Professora/Alunas vinculadas ao PARFOR/Belém relatam suas experiências de formação? Para compor o material de análise foram selecionadas vinte e sete (27) narrativas de formação (Memoriais de Formação). As narrativas possibilitaram compreender as marcas da escolarização, o processo de construção da identidade docente e indicam que a experiência decorrente da formação escolar, exerceu um profundo impacto em suas vidas.

Palavras-chave: Formação de professores; Narrativas; Identidade Docente.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o resultado da pesquisa intitulada "Identidade Docente e Práticas Educativas em Narrativas de Professores da Educação Básica". O referido estudo lançou seu olhar para as histórias de vida profissional e pessoal de Professoras/Alunas[98] da educação básica em processo de formação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará em parceria com o Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Para tanto, objetivei resgatar as reflexões que essas docentes fazem sobre o processo de formação. Na tentativa de elucidar os processos formativos que demarcam as biografias educativas produzidas pelas Professoras/Alunas, elaborei as seguintes questões de pesquisa: Como Professora/Alunas vinculadas ao PARFOR/Belém relatam suas experiências de formação? Como constroem o percurso e a imagem de sua formação?

Ao desenvolver a pesquisa busquei referenciais que me possibilitassem adentrar na complexa trama em que se tecem os estudos (auto)biográficos, entendidos, neste texto, como 'instrumentos de investigação-formação' (NÓVOA e FINGER 2010, p. 22). Tal iniciativa

[98] Neste trabalho atribuo à denominação Professora/Aluna as docentes que atuam na educação básica em escolas estaduais e ou municipais do Estado do Pará, mas que não possuem formação em nível superior, e que se encontram em processo de formação no PARFOR/FAED/UFPA.

visa possibilitar o uso de histórias de vida no contexto da formação de professores. Enveredar por esse campo, me permitiu construir subsídios para o trabalho com narrativas escritas, a partir da atenção concedida ao método biográfico e da necessidade de "ir mais longe na investigação e compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem"(NÓVOA e FINGER, 2010 p. 23).

Nessa trilha de reflexão, entendo que a pesquisa (auto)biográfica se constitui, no campo da formação de professores, em múltiplas possibilidade de compreensão dos processos constitutivos da identidade e das especificidades do oficio docente. Sob essa ótica, parto do pressuposto que dar "voz" ao docente significa construir um protagonismo onde esses sujeitos assumem a autoria dos discursos produzidos sobre si. E desse modo, os relatos dos processos formativos e as práticas educativas tornam-se objetos de crítica e reflexão dos que viveram a experiência. Com isso os docentes "exercitam o dom de formar palavras, fazer ligações entre elas e tecer histórias de suas vidas" (BARBOSA e ANNIBAL, 2010, p. 93).

Neste estudo, fiz uso da expressão narrativa de formação, consubstanciadas nos Memoriais Acadêmicos produzidos pelas Professoras/Alunas ao termino do curso de graduação em Pedagogia- campus Belém/UFPA. Para compor o material de análise desta investigação foram selecionadas vinte e sete (27) narrativas de formação (Memoriais de Formação). Adotei alguns procedimentos organizadores da análise, a saber: a) leitura minuciosa dos Memoriais de Formação coletados; b) definição de roteiros, temas, cronologias e momentos importantes e ou críticos revelados; b) estabelecimento dos eixos centrais. Que no caso deste estudo centrou-se no processo de escolarização vivenciado pelas Professoras/Alunas.

2 A FORMAÇÃO SOB A ÓTICA DAS PROFESSAS/ALUNAS

As histórias de vida manifestas nos vinte e sete Memoriais de Formação, que se constituíram em objeto de investigação desta pesquisa, me instigaram a um exercício de sínteses, ainda que provisórias, sobre o trabalho com o método biográfico. A primeira delas diz respeito ao caráter relacional das narrativas biografias, pois parto da compreensão que as histórias narradas tecem uma teia de múltiplas experiências que se conectam implicando "na construção de um sistema de relações e possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, da ação social" (FERRAROTTI, 2010 p. 35). Uma segunda síntese refere-se ao

entrelaçamento existente entre história e memória. A memória acionada no momento da produção dos Memoriais revitaliza, por certo, revitaliza a existência humana do seu produtor. O resgate da memória possibilita ao sujeito um diálogo com o passado, com o presente (ressignificado) e com o futuro, e nesse processo tanto o sujeito como o acontecimento adquirem novas "versões" no momento em que se entrecruzam.

Algumas narrativas são mais reflexivas, problematizadoras e contextualizadas (situadas e datadas) que outras. De certo que todas elas possuem um propósito bem definido expresso no desejo de narrar a trajetória de formação e os (des)caminhos da profissão. Com essas constatações, parto do entendimento que "por meio dessa multiplicidade de narrativas, o processo de formação afirma a sua pluralidade" (DOMINICÉ 2010, p. 214) e, ainda, que não existem "boas ou más narrativas" (IDEM p. 214), na verdade o que vai dar relevo aos propósitos da investigação são os objetivos articulados aos "critérios de exploração dos textos" (p.214), que vão formatando os caminhos de análises mais apropriados para o investigador.

Nessa perspectiva, entendo que as narrativas de formação, ao revelarem ações cotidianas, (re)configuram práticas educativas de cada uma das Professoras/Alunas. As histórias vividas, ao serem narradas, atribuíram significados, com matizes muito pessoais aos eventos, a partir da perspectiva de cada sujeito. Compreender o universo singular que habita em cada uma das histórias produzidas amplia a visão sobre a vida narradas pelas Professoras/Alunas. Seguem as histórias contadas por quem às vivenciou. São relatos, por vezes, impregnados de sentidos e sentimentos diversos, subjetividades, valores, crenças e emoções. São vidas distintas, que por um período de tempo, se cruzaram com a minha história e com a trajetória profissional que desenvolvo como docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

3.1 LEMBRANÇAS DA ESCOLA

Os relatos produzidos pelas Professoras/Alunas concedem espaço significativo às memórias da vida escolar. Essas memórias reportam-se, em grande medida, aos modos como elas foram alfabetizadas; a estrutura física — quase sempre precárias das escolas —; o relacionamento com os professores; as brincadeiras e a convivência com os amigos. Os muitos fragmentos de memórias cedem lugar às pautas comuns na biografia de cada uma

delas. Não a propósito o contexto das relações familiares — a relação como os pais, irmãos, avós —, está na gênese das histórias de vida e formação dessas professoras. As relações familiares aparecem nos relatos, para realçar a figura do pai ou, principalmente da mãe, como agentes potencializadores da formação dos filhos. O papel da mãe é muito destacado, quase sempre, é ela quem se encarrega da educação dos filhos; do ensino das primeiras letras; da conciliação do trabalho doméstico com a labuta nas atividades primárias de subsistência (plantio e cultivo de mandioca e ou atividade de pesca). A vida simples do campesinato Amazônico dá o tom "sombrio" das muitas histórias relatadas.

É importante registrar que a maioria das Professoras/Alunas, que realizam a formação em nível superior no PARFOR, nasceu e, ainda hoje, reside e exerce a atividade docente em cidades localizadas no interior do Estado do Pará. Os traços biográficos indicam a origem popular das Professoras/Alunas retratada na composição de famílias numerosas; de baixa condição socioeconômica e cultural e com processos de escolarização tardios, em função da inexistência de escolas nos locais em que residiam ou pelas condições precárias de vida e de trabalho de suas famílias de origem. É importante registrar que grande parte dessas professoras/Alunas[99] efetivou a formação elementar no final da década de 1960 e inicio da década de 1970. Esse período marcado pela reforma de ensino (Lei 5.692/71), ocorrido em plena ditadura militar no Brasil, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, dando a ele um caráter eminentemente profissionalizante.

Apesar de questionarem frequentemente as punições, os castigos, a relação vertical entre professor e aluno, a rígida disciplina imposta e o aprendizado mecânico e sem significado a que foram submetidas, em muitos relatos referidos, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos momentos inicias da carreira docente, há resquícios dessas práticas autoritárias e segregadoras, tão combatidas no atual contexto educacional. Dessa forma, assevera uma das Professora/Alunas: "posso dizer que apesar da crítica que se faz ao ensino tradicional, nem tudo pode ser descartado, pois o ensino tradicional também contribuiu nessa minha formação e experiência de vida". Tais considerações reafirmam o debate da perspectiva de formação como autoformação (NÓVOA, 1992). Para o autor essa perspectiva relaciona formação com desenvolvimento pessoal — produzir a vida —, com o

[99] Grande parte das Professoras/Alunas que se encontram realizando o Curso de Pedagogia no PARFOR, já se encontra no estágio final da carreira do magistério. Mas aguardam obter o diploma de graduação em nível superior para ascender na carreira docente e aquinhoar um salário maior para a aposentadoria.

desenvolvimento profissional — produzir a profissão. Sob essa ótica, a formação é vista como inseparável da experiência de vida.

Ao narrarem às lembranças da vida escolar, as Professoras/Alunas revelam episódios marcantes em seus processos de escolarização. Dentre eles aparecem, como referencias as ações das professoras que se encarregaram dos ensinamentos das primeiras letras, como grandes estimuladores de suas aprendizagens. Até mesmo quem enfrentou muitos obstáculos para dar continuidade aos estudos fala de modo afetivo sobre o incentivo das primeiras professoras e de todo apoio recebido para que elas não abandonassem a escola. As brincadeiras, cantigas de roda, e metodologias que incentivavam criatividade dos alunos foram muito referidas como práticas comuns no processo de alfabetização vivenciado pelas Professoras/Alunas. Mas, em regra geral, os relatos sobre a pedagogia tradicional se constituíram numa voz em uníssono quando elas mencionaram as práticas metodologias de suas professoras nas séries inicias.

4 À GUISA DE CONCLUSÃO

Ao final do estudo fui levada a produzir algumas reflexões, o que não significa inferências plenas de certezas, até porque a "verdade" mais plausível é que elas são sempre provisórias e repletas de incertezas. Estas são "conclusões" que podem ser revisitadas, reconstruídas e revividas. Aqui estão versões, por vezes silenciadas, da construção da profissionalidade docente em processos permanente de formação (inicial e continuada). Uma das reflexões possibilitadas pela investigação realizada se refere ao entendimento que a pesquisa biográfica com histórias de vida abre, no campo da formação e da compreensão dos processos constitutivos da identidade docente, inúmeras possibilidades de (re)reconstrução da docência como profissão. As histórias de vida constituem um campo epistemológico multidisciplinar e multifacetado, pois aqueles que se utilizam das abordagens biográficas, buscam elementos em vários campos do conhecimento para sustentar suas análises.

As narrativas também me auxiliaram compreender melhor "as marca da escolarização" em diferentes momentos da vida dessas Professoras/Alunas. Essas marcas repercutem na constituição de suas subjetividades, assim como no processo de construção da profissionalização docente no âmbito do curso de formação de professores (Pedagogia). A profissionalização docente integra-se, portanto, ao debate sobre a construção de identidades e

como tal relaciona-se a (auto)imagem, a (auto)biografia e as representações que os sujeitos, em formação para a docência, fazem de si e dos demais profissionais que constituem a classe docente. As narrativas das Professoras/Alunas indicam que a experiência decorrente da formação escolar exerceu um profundo impacto em suas vidas (positivo ou negativo). Não se pode negar o papel exercido pela escola sobre essas alunas, ainda que as experiências de escolarização tenham sido diversificadas entre elas, o que constatamos é que nenhuma foi "indiferente à escola" (REGO, 2003, p. 348). Em todos os relatos foram destacados momentos de alegria, tristeza, decepção, motivação e até constrangimento aquando se referiram ao papel que exerceu a escola em suas vidas, da infância a vida adulta.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite e ANNIBAL, Sergio Fabiano. Espaço escolar e memória: um estudo de campo. In: SOUZA, Elizeu Clementino e GALLEGO, Rita de Cassia (Orgs**.)** **Espaço, tempos e gerações**: perspectivas (auto)biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. : NÓVOA, Antonio e FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NOVOA, Antonio. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola:** cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: RJ: Vozes, 2003.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA BRAGANTINA: UM ESTUDO SOBRE O PNAIC E A *PRÁXIS* PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS

Daniel Rodrigues Corrêa
UFPA/BRASIL
corread488@gmail.com[100]

Waldir Ferreira de Abreu
UFPA/BRASIL
awaldir@ufpa.br[101]

RESUMO: O presente estudo é uma pesquisa em andamento que analisa a formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) aos professores da Amazônia bragantina e seu impacto na *práxis* pedagógica de professores/as de classes multisseriadas e tem como problemática: Que formação o PNAIC tem dado aos professores e como essa formação tem impactado na prática pedagógica do (a) professor (a) de classe multisseriada*?* Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativo-descritiva, através da pesquisa de campo e tendo como técnicas de coletas de dados a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Os resultados preliminares mostram que, as políticas de formação do professor precisam garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização e considerá-lo como aluno e docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; *Práxis* pedagógica; Classe multisseriada.

1 Introdução

O estudo intitulado "FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA BRAGANTINA: um estudo sobre o PNAIC e a *práxis* pedagógica em classes multisseriadas" é uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA) que analisa a formação oferecida pelo PNAIC aos professores da Amazônia Bragantina, uma vez que, a formação de professores é atualmente objeto de preocupação de educadores, pesquisadores, instituições de ensino e também dos movimentos sociais, assumindo contornos e intencionalidades nas diferentes etapas da educação básica.

A pesquisa encontra-se em andamento e tem como objetivo analisar a formação oferecida pelo PNAIC aos professores da Amazônia bragantina e seu impacto na

[100] Especialista em Arte Educação (2006). Estudante do Mestrado em Educação, na Linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógicas, no Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, autor do projeto de pesquisa.

[101] Pós-Doutor em Ciências da Educação-Espanha (2013). Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (UFPA), orientador do projeto de pesquisa.

prática/práxis pedagógica de professores/as de classes multisseriadas. Nesta perspectiva, a questão direcionadora assume caráter descrito, analítico e interpretativo ao investigar: *Que formação o PNAIC tem dado aos professores e como essa formação tem impactado na prática pedagógica do (a) professor (a) de classe multisseriada?*

Notadamente, as políticas de formação de professores implementadas no Brasil nas últimas décadas tem se desdobrado para assegurar melhorias na qualidade da educação, principalmente nos anos iniciais de escolarização, mesmo sendo influenciadas fortemente pela "política da descontinuidade" que tem determinado expressivamente a gestão do ensino público brasileiro (GUIMARÃES, 2011).

A discussão sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade intensificou-se nas últimas décadas ancorada na vasta literatura sobre o tema, nos movimentos reivindicatórios dos educadores, na reformulação dos currículos das escolas normais, nos cursos de Pedagogia etc., e "acentua-se com a aprovação da nova LDB nº 9.394/96, que elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior" (TANURI, 2000, p.60).

No que diz respeito à formação continuada de professores/as que atuam nas escolas do campo, em especial aqueles de classes multisseriadas, corroboramos com Guimarães (2011, p.66) ao afirmar que "os educadores do campo precisam ter preparo específico sobre a realidade do campo, assim como os currículos e o material de formação devem incorporar essa especificidade".

Nesse sentido, temos observado a existência de esforços dos governos e das secretarias de educação para incluir nas suas propostas de políticas públicas ações voltadas à formação de professores, especialmente àqueles atuantes em escolas do campo. Uma dessas iniciativas, por parte do governo federal, foi a criação do PNAIC, que é um compromisso formal assumido em 2013 pelos governos: federal, do distrito federal, dos estados e municípios brasileiros para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até aos oito anos de idade e ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para dar conta do compromisso firmado, um conjunto de ações integradas foi organizado, a exemplo: a oferta de formação aos professores do ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano), inclusive com uma política de formação teórico-metodológica voltada às escolas campesinas e às classes multisseriadas.

A realização desta pesquisa justifica-se por entendermos que o PNAIC, desde sua implementação em 2013, vem permeando cotidianamente a *práxis* pedagógica de professores/as da Amazônia Bragantina, sendo necessária a investigação sobre os saberes e fazeres docentes estimulados por essa política formativa no escopo de entender seus desdobramentos no cotidiano das escolas, especialmente de escolas campesinas, onde classes multisseriadas são preponderantes.

2 Metodologia

A pesquisa proposta aponta para uma abordagem de natureza qualitativo-descritiva, pois busca compreender os fenômenos estudados em contato direto com o objeto de estudo e a realidade dos sujeitos investigados (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Nesta pesquisa, os participantes serão 03 (três) professores de escolas campesinas que atuam em classes multisseriadas e 03 (três) coordenadores pedagógicos que acompanhem esses docentes, sendo um professor e um coordenador pedagógico das redes de ensino de Augusto Corrêa, Bragança e Tracuateua-PA. O critério para a escolha dos sujeitos é que estejam participando desse programa de formação desde a sua implantação, na Amazônia Bragantina.

Nesta pesquisa utilizaremos a amostragem por conveniência, pois de acordo Gonçalves (2009) amostras por conveniência têm a vantagem de permitir que a escolha de amostras e a coleta de dados sejam relativamente acessíveis em termos de sua representatividade da população.

As informações serão obtidas da seguinte forma: a priori será realizada a pesquisa bibliográfica, considerando os enfoques teóricos de diversos autores tendo como referencial basilar os estudos/pesquisas com enfoque na teoria histórico-cultural, possibilitando um paralelo com o objetivo do estudo e que tem como uma das funções sociais o desvelar de processos hegemônicos e promover a igualdade (DUARTE, 1996).

Este estudo utilizará também a pesquisa documental, uma vez que a documentação, no dizer de Chizzotti (2009), é toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação.

Além da pesquisa documental, para a coleta de dados serão realizadas as observações nos encontros de formação do PNAIC e nas escolas onde os participantes desenvolvem a

docência. Para Chizzotti (2009), a técnica permite uma análise mais compreensiva dos dados, porque supera as ilusões das percepções imediatas e permite ao observador formular hipóteses a serem constatadas e analisadas.

Após essa etapa serão realizadas entrevistas semiestruturadas, pois, estas se constituem em "um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho. Visam colher informações sobre o fenômeno a ser pesquisado, constituindo-se em indicadores de variáveis que se pretende explicar" (CHIZZOTTI, 2009, p.55-57).

Considerando o referencial teórico-metodológico deste estudo, para proceder à análise dos dados coletados, utilizaremos a técnica de análise de conteúdo, pois de acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte.

3 Discussão dos dados

Considerando os estudos preliminares desta pesquisa, verificamos que muito se tem discutido a respeito da formação de professores no Brasil, isto pode pressupor caminhar em duas direções diferenciadas e complementares, que diz respeito ao professor como aluno e ao professor como docente (GARCIA, 1997).

As políticas de formação docente precisam garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização. Conforme Tardiff (2010), na formação inicial, os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais estão relacionados, mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente. "Trata-se, portanto de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a continuada" (PIMENTA, 2008, p.30).

Sendo assim, destacamos a *relevância científico-acadêmica* desta pesquisa fundamentada na possibilidade de contribuir com os estudos sobre a formação continuada de professores/as do campo na Amazônia Bragantina. Na *relevância institucional* tencionamos oportunizar esclarecimentos acerca do processo formativo dos educadores de classes multisseriadas, de modo que haja esclarecimentos acerca das políticas públicas que subsidiam o trabalho desses profissionais. Como *relevância prático-pessoal* entendemos que a pesquisa sobre as políticas de formação continuada de professores/as de escolas do campo e de classes

multisseriadas se tornam aliados concretos em minha profissionalização como professor-pesquisador e formador.

4 Conclusão (resultados preliminares)

Por ser uma pesquisa em andamento, até o momento realizamos levantamento bibliográfico para fundamentar o estado da arte que subsidiará a organização da primeira da seção 1 da dissertação de mestrado a ser defendida no ano de 2019.

Os estudos mostram que, a percepção dos professores, em relação às suas necessidades e às mudanças que os obrigam a refletir sobre a sua prática, faz parte das discussões atuais sobre a formação docente. Conforme Pimenta (2008), as recentes pesquisas sobre a formação de professores têm colocado em pauta a formação inicial e continuada dos professores.

Gatti (2008), ao estudar as políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década, enfatiza que 10 anos é pouco tempo para fazer essa análise; mas, a preocupação do legislador está centrada nos aspectos básicos relativos a alguns meios formativos mais utilizados em propostas de formação continuada e suas metodologias, como as relativas à educação a distância e à especialização.

No caso da Educação do Campo, Souza (2008) ressalta que algumas experiências vêm sendo desenvolvidas pelos movimentos sociais, governos e universidades com o objetivo de formar professores para as escolas do campo, dentre eles: o Curso de Pedagogia e o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e os Programas Saberes da Terra, Escola Ativa e Escola da Terra e o PNAIC. Este último é também direcionado aos professores das escolas multisseriadas.

5 Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: 2011. Edições 70.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2009.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. _ Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GARCIA, C. M. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e suaformação**.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GATTI, Bernadete. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GONÇALVES, J. B. **Amostragem: conceitos básicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GUIMARÃES, Waldenira Santos. **PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A Formação Continuada de Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA.** 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, G. V. **Teoria histórico-cultural e a aprendizagem contextualizada**. Revista Estudando – Vygotsky. Rio Grande do Sul (UFRGS), 2011.
TANURI, Leonor Maria. Históriada Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, mai./jun./jul./2000.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFPA: UM ESTUDO SOBRE O PARFOR PEDAGOGIA DOS CAMPI DE ABAETETUBA, CAMETÁ E BREVES.

Waldir Ferreira de Abreu
PPGED/ICED
awaldir@ufpa.br

Erbio dos Santos Silva
SEDUC
prof.erbio@gmail.com

Damião Bezerra Oliveira
PPGED/ICED
damiao@ufpa.br

RESUMO: A UFPA é uma das maiores e mais importantes instituições do Trópico Úmido, abrigando mais de 50 mil pessoas. Comprometida com a formação de professores no Estado do Pará, ela tem levado, por meio da interiorização, alternativas de enfrentamento aos déficits educacionais em nosso estado. Há mais 30 anos envolvida em políticas e programas de formação dos professores, nesse momento, a UFPA está vinculada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR que é objeto de estudo dessa pesquisa. O texto é resultado da pesquisa realizada pelo GEPEIF, o qual investiga os resultados do PARFOR/Pedagogia nas Regiões do Baixo Tocantins e Marajoara. A pesquisa atingiu 376 egressos e mostra que apesar dos problemas o curso de Pedagogia melhorou a práxis e a condição dos investigados.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, PARFOR, Pedagogia,

Falar da **formação de professores**, tem sido nas últimas décadas uma das discussões mais presentes no sistema educacional brasileiro, porém antes de entrar nessa temática é preciso especificar a natureza das relações que os professos do ensino básico estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores. O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e das suas experiências. Embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, os professores são desvalorizados em relação aos saberes que possui e transmitem. Essa discussão sobre o status particular que os professores conferem aos saberes experimental é muito importante, já que é ele que constitui, para os professores, os fundamentos da prática e da competência profissional. Define-se o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da

formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Ao longo de suas carreiras, os professores vão se apropriando de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. O presente texto tem como objetivo apresentar o resultado da pesquisa realizada com professores formados pelo curso de pedagogia realizado pelo Plano Nacional de Formação docente (PARFOR) nos campi de Abaetetuba, Cametá e Breves.

A trajetória do Curso de Pedagogia na UFPA continua numa perspectiva constante de acompanhar os novos rumos da sociedade brasileira e em particular as atuais exigências da realidade amazônica. É nessa perspectiva que se implantou em 1994, em caráter permanente, o Curso de Pedagogia em todos os *Campi da UFPA situados no interior do Estado.* Por isso, que logo em sua implantação o número de alunos que ingressou no Curso passou de 100, no Campus do Guamá, para 508 em todos os *Campi*. Destaca-se também que o Centro de Educação (Hoje Instituto de Ciências da Educação – ICED), através do Colegiado de Pedagogia (Hoje Faculdade de Educação), vem encaminhando desde 1992 ações voltadas para a avaliação e melhoria do curso do curso de Pedagogia. As ações desenvolvidas até o momento pautaram-se pela busca de uma avaliação de caráter participativo, envolvendo todos os segmentos que integram a comunidade acadêmica do ICED.

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia é um curso de natureza interdisciplinar, e por conta disso produz conhecimento mediante a convergência das muitas ciências existentes, como a Filosofia, a Sociologia, a História, a Psicologia, a Antropologia, a Biologia, entre outras, a partir de princípios e pressupostos aceitos pela comunidade científica. Independente de ser ou não um campo científico, a Pedagogia através dos muitos campos de pesquisa e produção do conhecimento **acumulou saberes sobre educação infantil, educação especial, educação étnico-raciais, filosofia da educação, educação de jovens e adultos, política educacional, avaliação, procedimentos de ensino**, entre muitos outros, atualmente

indispensáveis ao debate educacional e na orientação de políticas e projetos educativos na atualidade.

No que diz respeito ao curso do PARFOR, o seu projeto propõe a mesma formação acadêmica aos egressos, ou seja, a formação que sempre foi dada regularmente aos alunos que entram e/ou entraram via processo seletivo aberto da UFPA. Isso fez com que o curso de pedagogia ofertado pelo PARFOR, desse aos egressos pesquisados dos campi de Abaetetuba, Cametá e Breves, uma boa formação. Que por sua vez, é o mesmo curso ofertado pela UFPA nos demais processos seletivos realizado pela instituição. Isto é, o curso do PARFOR, em sua estrutura, tem as mesmas dimensões formativas dos demais cursos de Pedagogia da UFPA.

Diante do exposto, o texto objetiva revelar os significados do PARFOR nos municípios paraense, discutindo, como problema, a qualificação de professor no interior do Pará.

Falar da formação de professores, tem sido nas últimas décadas uma das discussões mais presentes no sistema educacional brasileiro, porém antes de entrar nessa temática é preciso especificar a natureza das relações que os professos do ensino fundamental e ensino médio estabelecem com os saberes, assim como, a natureza dos saberes desses mesmos professores.

O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e das suas experiências.

Neste sentido, tendo como base os objetivos que pretendíamos alcançar com nossa investigação, achamos por bem, usar como procedimento metodológico a entrevista e a aplicação de questionário. Inicialmente pretendíamos usar também a técnica de grupo focal como forma de coleta de dados, mas com a dificuldade de reunir os professores formados pelo PARFOR, devido morarem em municípios diferentes e localidades distantes não foi possível colocar essa técnica em prática.

O questionário foi um instrumento significativo de investigação que ajudou, sobremaneira, recolher as informações baseando-se, geralmente, na inquisição do grupo população-alvo desse estudo. Ele é extremamente útil quando o investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema. Deste modo, através da aplicação do

questionário aos professores foi possível recolher as informações que permitiram conhecermos mais sobre a realidade dos pedagogos formados pelo PARFOR.

A coleta de dados aconteceu entre 2015 e 2017, envolvendo os alunos da graduação do curso de Pedagogia (voluntários e bolsistas do GEPEIF) e do Mestrado (PPGEDUC/UFPA), além dos professores pesquisadores e colaboradores do grupo de pesquisa Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF) nas atividades desenvolvidas. Eles trabalharam na coleta de dados com os alunos do PARFOR nos município onde os mesmos estudavam.

Usar os questionários nessa pesquisa facilitou a coleta de informações, uma vez que às distâncias e o difícil acesso a algumas localidades não permitiu nossa presença para aplicar a entrevista, ai encaminhamos o questionários, em alguns casos, por outra pessoa. O mais importante foi que o questionário voltou respondido. Sendo assim, nossa estratégia de aplicação do questionário foi altamente positiva.

Os questionários foram constituídos de 7 perguntas abertas aos informantes. A partir da aplicação dos mesmos, bem como nossa experiência em pesquisas com formação de professores, utilizamos a entrevista com 10% dos informantes dos *Campi* da UFPA de Abaetetuba (Acará, Tomé-açu e Concórdia), Breves e Cametá perfazendo um levantamento de dados consistente.

A realização da entrevista permitiu o contato pessoal com os informantes, assim como, o diálogo em esclarecimento sobre algumas questões mais pertinentes, às vezes não tão claras nas respostas dos questionários.

Aplicamos questionários para 376 egressos (ver quadro 1), desse total, 81% eram mulheres, um marco importante, apontando que a política pública de formação de professores tem atendido muito mais as mulheres do quê os homens, uma vez que estes atingiram apenas 19% dos egressos. Como se trata de um curso de licenciatura era de se esperar que o número de homens fosse menor.

Quadro 1: Municípios com turmas do PARFOR/UFPA

MUNICÍPIOS	QUANT	PERC%
Abaetetuba	69	18,35%
Acará	55	14,63%
Tomé-Açu	88	23,40%
Bujaru	64	17,02%
Breves	51	13,57%
Cametá	49	13,03%
TOTAL	**376**	**100%**

O destaque está nos municípios de Tomé-Açu, Abaetetuba, Bujaru, os quais tiveram o maior número de ofertas.

No que diz respeito ao aproveitamento do curso por município pesquisado, a pesquisa revelou que o índice de conclusão é satisfatório, já que chega a 98,52%, o quê indica uma taxa significativa de aproveitamento, bem diferente dos cursos regulares. Entre os motivos que contribuem para esse resultado estão a maturidade e a compreensão de quê a conclusão do curso pode favorecer o melhoramento da qualidade profissional.

O município de Abaetetuba registrou o melhor resultado, cerca de 99,40% de aproveitamento. Seguido por Tomé-Açu, com 98, 20% e Breves 98%. Mesmo sem o mesmo sucesso, os demais municípios também apresentam resultados positivos, pois todos eles estão acima de 90%, o que minimamente significa que o PARFOR tem dado certo no ponto de vista da garantia da formação.

Como resultado, a pesquisa identificou ainda que antes da formação no PARFOR, a maioria dos informantes (97,06%) recebiam até 2 salários mínimos e agora, após a formação chegam a maioria está na média de 3 salários mínimos. Contudo, destes cerca de 47% ganham até 5 salários e um pouco mais de 22% chegam a 6 salários.

Questionados sobre a importância do PARFOR em sua formação, a maioria dos informantes (71,55%), destacou pelo menos três variáveis que se remetem à práxis pedagógica, a saber:

1. Adquirir mais conhecimentos, com 29,8%
2. Melhor formação e qualificação profissional 21,54%
3. Aperfeiçoar métodos pedagógicos 20,21%

A resposta de maior destaque "Adquirir mais conhecimentos" nos remete aos fundamentos, ou seja, com o curso os docentes ampliaram sua bagagem teórica e podem agora melhorar sua práxis docente. A segunda, embora tenha muita proximidade com a primeira, está mais focada na titulação, ou seja, no reconhecimento profissional que agora também tem formação de nível superior, o que implica na valorização da carreira docente.

Por fim, a terceira resposta com maior destaque "Aperfeiçoar métodos pedagógicos" que se remete efetivamente ao trabalho docente, enquanto agente educativo, agora muito mais preocupado com os fundamentos e estratégias de aprendizagem.

De modo geral, o PARFOR tem apontado um novo e produtivo caminho à práxis docente. Embora, ponderem críticas ao programa, principalmente por falta de comprometimento dos governos municipais na garantia da infraestrutura, algo bem claramente apontado nos municípios de Bujaru e Breves, além da crítica ao trabalho docente, segundo os informantes, as vezes descomprometido com a proposta do programa, o que contribui a uma baixa na avaliação geral do curso.

Sendo assim, para 45% dos informantes o curso foi excelente. Mesmo parecendo baixo esse percentual, se somado aos que consideraram bom (42%) vamos perceber que o percentual chega a 87%. Sendo assim, fica claro que precisa melhorar. Em nossa leitura se os dois pontos apresentados anteriormente fossem melhor desenvolvidos esse índice estaria melhor apresentado.

No que se refere aos resultados educacionais nos municípios para **49,87%** dos informantes o curso contribuiu bem e apenas **22,33%** consideraram que as contribuições foram excelentes**.** Para enfatizar, ou melhor, subsidiar essa análise buscamos os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual nos revelou que em 2016 houve um aumento significativo nos resultados municipais (a Média do IDEB de 2013 foi 2.8 e em 2016 foi 3.8, aumentando um ponto percentual), se comparados ao ano de 2013 (ano de início dos cursos). O que nos leva a intuir que a formação dos professores teve impacto positivo sobre a melhoria da educação nos municípios.

Ao observar os resultados aqui apresentados é possível concluir, ainda que parcialmente que o PARFOR tem apresentado contribuição significativa à educação paraense, em especial, nos municípios investigados. Sendo assim, dos 376 professores formados pelo PARFOR foi possível perceber que houve um excelente aproveitamento por parte dos mesmos sobre a formação oferecida pela UFPA, o que, segundo os próprios, significou a melhoria em suas práticas pedagógicas.

Entre as inúmeras mudanças provenientes dessa formação, destacaram o aumento de salário e o aprimoramento da práxis pedagógica, uma vez que passaram a utilizar mais e diferentes recursos e estratégias pedagógicas nas aulas com seus alunos.

O PARFOR tem limitações que precisam ser corrigidas, permitindo cada vez mais o aproveitamento da formação aos docentes, os quais precisam ser apoiados por seus municípios de origem, bem como nos municípios ofertantes das turmas em parceria com a

UFPA, a qual deve comprometer-se na correção de equívocos da práxis docente atuantes no programa.

REFERÊNCIAS:

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ, 2002.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA E SUA RELAÇÃO COM A REALIDADE DAS POPULAÇÕES DA AMAZÔNIA PARAENSE:À MARGEM DA VIDA RIBEIRINHA?

EdwanaNauar de Almeida[*]
Salomão Mufarrej Hage[**]

RESUMO: O objetivo da pesquisa foi compreender a relação do currículo do Curso de Pedagogia da UFPA/Guamá com os estudos da realidade das populações amazônicas, especificamente investigar como esta realidade é inserida no Projeto Político Pedagógico e no desenho curricular. Para tanto, utilizamo-nos de uma pesquisa bibliográfica e documental para coleta e análise das finalidades, objetivos, pressupostos, princípios curriculares e as disciplinas que contribuem na teoria e na prática para o conhecimento dessas realidades. Constatamos que existe a preocupação no PPP de promover uma formação de professores críticos, reflexivos com práticas contextualizadas, conscientes do seu compromisso social, capazes de fundar novos paradigmas de sociabilidade. Esta perspectiva de formação alinhada às políticas de pesquisa e extensão é um elemento potencializador na formação inicial, favorecendo estudos das particularidades socioculturais e territoriais da Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Projeto Político Pedagógico; Populações amazônicas.

1. INTRODUÇÃO

A motivação pela pesquisa sobre esta temática em nasce, em um primeiro momento, devido à falta ou fragilidade de conteúdos curriculares sobre a realidade das populações da Amazônia ribeirinha paraense no meu processo de formação. Em um segundo momento, como aluna do Curso de Pedagogia - Ciência da Educação – UNAMA, tive a oportunidade de conhecer, em 2001, a Organização Social de Interesse Público - OSCIP Sarapó[102], e pesquisar o drama das vítimas dos acidentes por escalpelamento, que se tornou o tema central de meu TCC - Trabalho de Conclusão de Curso (UNAMA/2003).

O estudo identificou que, além dos problemas familiares e sociais, as vítimas enfrentam preconceitos no ambiente escolar e social após a mutilação sofrida. O fato torna-se ainda mais agravante devido ao despreparo dos professores para lidar com essa problemática

[*] Doutoranda em Educação na UFPA/2017, na Linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas.
[**]Doutor em Educação pela PUC/ SP. Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPERUAZ). salomao_hage@yahoo.com.br.
[102]ONG que trabalha na prevenção e erradicação dos acidentes de escalpelamento de meninas e mulheres ribeirinhas, provocados por eixos de motores de pequenas embarcações que trafegam pelos rios da Amazônia.

– sob os pontos de vista ético, estético e político –, o que tem dificultado o processo de inclusão das vítimas no âmbito escolar. (ALMEIDA & AZEVED0, 2003).

Durante esta pesquisa constatou-se que, entre as reclamações mais frequentes dos docentes, está a falta de uma formação adequada para enfrentar essa realidade. Outra particularidade refere-se aos professores que se encontram desenvolvendo práticas educativas nas escolas multisseriadas do meio rural. Segundo Hage (2011), este é outro aspecto revelador da complexidade do contexto educacional amazônico e que /nos remete à urgência de trazermos para o debate acadêmico a necessidade de reconhecermos as especificidades culturais que permeiam as escolas do campo na Amazônia[103].

Em vista das reflexões efetivadas, apresentamos como foco de nossas reflexões, nesse estudo, a inclusão dos estudos sobre a realidade das populações da Amazônia Paraense no currículo de formação de professores de Licenciatura em Pedagogia da UFPA, tendo como objeto de nossa investigação a proposta de formação apresentada no currículo formal e prescrito nos documentos que referenciam o Curso, buscando compreender sua relação com os estudos desta realidade, investigando a maneira como esta se insere no PPP e no desenho curricular do curso, identificando suas limitações ou potencialidades no que tange à discussão e preparação do futuro professor da educação básica, quanto aos estudos das populações amazônicas, o que exige situar a formação de professores no contexto social, econômico e cultural da Amazônia, em que se reconheçam as diferenças, suas singularidades nas situações de ensino, e valorizar a "socioculturaldiversidade" em que a escola e o seu projeto educacional estão inseridos (HAGE, 2011).

2. METODOLOGIA

Inicialmente desenvolvemos um Estudo Bibliográfico e Documental, tendo como *lócus* a Universidade Federal do Pará, e mais precisamente, seu Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado no campus do Guamá, que reuniu desde publicações avulsas como: dissertações, livros, pesquisas, etc., que, conforme Ludke & André (1986), pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, de cunho somatório com dados e

[103] A partir da informação extraída do questionário do Censo Escolar, respondido pelas próprias escolas, ao indicarem o endereço de sua localização, constatamos que as escolas rurais de Educação Básica do Estado do Pará, encontram-se localizadas em assentamentos rurais, em colônia agrícola, em comunidades Garimpeira, indígenas, praiana, quilombola, rural, rural em fazenda, vicinal e em escolas ribeirinhas.

informações obtidos por outras técnicas, e/ou desvelando novas informações de enriquecimento epistemológico, encontrados em leis, regulamentos e normas.

Desenvolvemos a análise em dois movimentos: no primeiro, foram identificados no PPP e na organização curricular as finalidades e objetivos apontados pela licenciatura, os pressupostos e princípios curriculares; num segundo momento, identificamos no desenho curricular as disciplinas que contribuem na teoria e na prática para o conhecimento da realidade das populações amazônicas. Por isso, temos consciência de que apenas reformular o currículo não modifica, necessariamente, o panorama da crise em que nos encontramos, "uma vez que não se transforma a cultura e a prática institucional por decreto, nem se descobrem recursos que atenuem as dificuldades vividas por meio de novos currículos" (MOREIRA, 2003, p. 54). Por isso, nossa intenção é identificar as discussões e iniciativas presentes nas propostas de formação do Curso de Pedagogia que contribuem para a afirmação da diversidade do contexto social e cultural amazônico, no intuito de minimizar possíveis lacunas na formação dos futuros professores acerca dessa realidade. É necessário ressaltar, portanto, que não intencionamos avaliar se esses pressupostos teóricos se concretizam na prática, mas buscamos identificar a presença destes nos documentos que expressam o PPP e o currículo do Curso de Pedagogia.

3. ANÁLISE DE DADOS

A organização curricular do PPP está referendada por autores que concebem o currículo sob uma perspectiva crítica, reflexiva, interdisciplinar e contextualizada, apontando os seguintes elementos estruturantes do currículo: Eixo estruturador, Núcleos Articuladores, Eixos Temáticos, incluindo uma Integração Vertical e uma Integração Horizontal que agrupam e organizam as atividades curriculares, constituindo-se um conjunto de componentes curriculares que viabilizam ação interdisciplinar para minimizar o problema do isolamento e da compartimentalização das disciplinas (PPP, 2011).

Observamos em nossa análise preliminar que a proposta dos Eixos Temáticos que "visam superar/evitar a fragmentação do conhecimento e sua alienação às questões relativas ao cotidiano e aos problemas complexos, amplos e globais da realidade atual" (PPP, 2011, p.72), possibilita o trabalho com situações contextualizadas em diferentes áreas do conhecimento, com a inclusão de questões que extrapolam uma dada disciplina, assumindo a

ideia de um currículo integrado. Verificamos, pois, que o PPP anuncia, como proposição de formação, um trabalho orientado por pressupostos éticos, políticos, sociais, históricos e culturais, que nunca será neutro, mas perpassado por compromissos e imbuído de intencionalidade (SILVA, *2007),* Assim, o domínio das habilidades relaciona-se com a formação de consciência por parte dos professores acerca da diversidade social, o respeito às diferenças étnico, racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outros, "o que implica reconhecer a heterogeneidade nos processos educativos que desenvolve, e que igualmente se relacionam com questões de natureza ética da profissão escolhida (PPP, 2011, p.68).

A perspectiva dessa formação crítica, reflexiva, está comprometida com a qualidade de vida dos sujeitos amazônicos, onde o futuro professor seja "(...) capaz de implantar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais com base na realidade local e na produção de um conhecimento acadêmico que se universaliza por contribuir para a qualidade de vida dos sujeitos amazônidas" (PPP, 2011, p.64). Dessa forma, o PPP vislumbra a formação de um pedagogo mais atuante e participativo no processo educacional, que saiba lidar com a diversidade que dos fenômenos educativos produzidos a partir da realidade local. "Presume-se, assim, que o profissional a ser formado não operará sua prática de forma alienada do contexto social e cultural no qual os processos educativos ocorrem" (PPP, 2011, p.67). Nesse sentido, o perfil do professor que se pretende formar não se vincula à ideia de professor transmissor de conhecimento, mas também de produtor, pesquisador e motivador do ensinar e aprender no processo educacional.

Verificamos, neste contexto, uma preocupação da universidade com a formação do educador na produção de um conhecimento científico contextualizado, construído a partir de uma perspectiva dialógica, que inter-relaciona sujeitos, saberes e intencionalidades, que reconhece o valor das populações amazônicas como protagonistas no diálogo com outros povos, com outros saberes (HAGE, 2011). Ou seja, as intencionalidades de formação que permeiam o PPP do curso evidenciam que, para além de aprender a ensinar, os licenciados necessitam também aprender a pesquisar. Trata-se de uma formação fundamentada na necessidade de construção de um conhecimento transdisciplinar, o qual, segundo Santos (2004), obriga a um diálogo que leve em conta as especificidades que constituem o modo de existir próprio da Amazônia, no qual a sua aplicação, a iniciativa da formulação dos

problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes, seja o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores.

Nesse sentido, o PPP deixa evidente a ênfase na formação inicial de professores pesquisadores capazes de produzir novos conhecimentos que possam intervir na realidade pelo desenvolvimento e enriquecimento do conhecimento já consolidado, e não a mera reprodução deste por meio da pesquisa na área educacional, onde a indissociabilidade entre ensino e pesquisa caraterize não apenas o processo de produção deste conhecimento, mas que seja também princípio educativo e metodologia de ensino, a qual "não se faz pela inserção dos estudantes em atividades autônomas, mesmo que articuladas, mas por processos de conhecimento que promovam atitude questionadora e investigativa com a realidade histórica em que estão inseridos". (PPP, 2011, p. 84).

Desenvolvida numa perspectiva de metodologia, a prática de pesquisa acaba por potencializar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que oportuniza aos futuros educadores a construção do conhecimento, a vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática educativa, mediante a participação em projetos educativos, em estágios, em grupos de estudos e no próprio desenvolvimento da pesquisa, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das situações vivenciadas no cotidiano das ações educacionais na medida em que possibilitam o confronto da teoria com a realidade.

Após análises das ementas das 50 disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFPA, constatamos que embora algumas não apresentem conteúdos específicos da realidade amazônica, estas objetivam dar suporte ao trabalho do professor, o que exige múltiplas habilidades para o planejamento de sua ação pedagógica, pautada em uma visão de totalidade interdisciplinar. Se, de fato, a intencionalidade interdisciplinar proposta no PPP pelos *Eixos Integradores* do currículo se efetivar, essa formação, alinhada à política de pesquisa-extensão, poderá ser um elemento potencializador na formação inicial dos educadores, pois proporcionará a possibilidade de os alunos terem contato com pesquisas e estudos sobre a realidade amazônica, suas tradições, seus valores simbólicos, suas formas tradicionais de trabalho e de reprodução da existência. Ou seja, a ênfase que norteia o PPP para a compreensão da crítica da escola e do contexto social, cultural, histórico e da diversidade poderá relacionar-se com maior profundidade sobre os estudos da realidade amazônica, caso a preocupação com a questão interdisciplinar, explicitada ao longo do projeto

do curso, se reflita na materialização das ementas propostas das outras disciplinas que compõem estes núcleos. Resta-nos saber se, de fato, esta articulação proposta no PPP se dará como uma política institucional, ou como uma opção do trabalho dos professores colocada em prática.

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise do PPP, encontramos indicadores que nos possibilitam afirmar que, em suas intencionalidades, o Curso de Pedagogia adota uma perspectiva de formação que pode favorecer ao futuro professor comprometimento com a educação na região amazônica. Ora, se temos como pano de fundo a definição de professores com estes perfis, será que podemos deduzir que este é o elemento balizador para a formação de profissionais comprometidos com uma educação que valorize o campo em sua diversidade? Do ponto de vista teórico, sim, considerando que a inclusão desses estudos no currículo não se vincula ao surgimento de uma nova pedagogia, e que não se tem pretensão de criar a Pedagogia da Amazônia ou um método amazônico. Portanto, se a inclusão destes estudos está vinculada a acolhimento, aceitação das diferenças e valorização da diversidade, à defesa de projetos de pesquisas e extensão que associem as soluções exigidas para a qualidade social da vida coletiva no país, este perfil de professor que se pretende formar pode perfeitamente propiciar um contexto favorável para o sucesso da educação na região amazônica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. N. de, AZEVEDO, M. de F. D. **Joga ela fora**": um estudo sócio-educacional sobre o escalpelamento de mulheres/meninas ribeirinhas. 200 f. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade da Amazônia- Centro de Educação - Belém, 2003.

HAGE, S. M. **Formação Docente, Culturas, Saberes E Práticas:** desafios em face das territorialidades socioculturaldiversidade da Amazônia, 2011. Disponivel em: http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/formao-docente-http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_19822.htm. Acesso em: 12 de fev.2013.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas**.** São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para discussão. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (orgs.). **Formação de Professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p. 47-66.

SANTOS, B. de S. **A universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção questões de nossa época; v. 120)
SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Universidade Federal do Pará. Projeto Político Pedagógico – Belém. Centro de Educação, 2011.

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

SANDRA PATRÍCIA NASCIMENTO KUROKI [104]
Integrante do Grupo de Pesquisa GUEAJA/UFPA/Campus de Bragança-Pa, Brasil
Email: sptnascimento@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo versa sobre os resultados de um estudo que objetivou analisar as contribuições do processo de formação permanente para a profissionalização dos docentes da Educação de Jovens e Adultos. O mesmo partiu do questionamento: De que forma a formação permanente nos momentos/espaços do Trabalho Docente Coletivo, contribuiu no desenvolvimento profissional dos professores da Educação de Jovens e Adultos em Augusto Corrêa-Pa? Para tanto, priorizou-se por uma investigação descritivo-interpretativa baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Concluiu-se que essa formação enquanto processo permanente, dinâmico, interativo, dialógico e contextualizado, possibilitou aos docentes da EJA o repensar sobre a sua prática para transformação do seu fazer pedagógico considerando a realidade e os saberes dos sujeitos históricos da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Permanente, profissionalização docente, Educação de Jovens e Adultos.

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a formação permanente de professores nos leva a considerar primeiramente o que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9394/1996, aponta sobre as necessidades de formação dos docentes enquanto um direito público dessa classe trabalhadora, pois em seu Art. 16 propõe que a formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase no desenvolvimento do educando, deva ter como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores.

A mesma lei em seu Artigo 67, no Inciso V, define a obrigatoriedade aos sistemas públicos de ensino de reservarem algumas horas por semana, remuneradas e incluídas na

[104] Especialista em Educação de Jovens e Adultos para a Juventude (UFPA). Especialista em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Regional (UFPA). Membro do Grupo Universitário de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos (GUEAJA) e do Grupo Cátedra Paulo Freire na Amazônia da UFPA, Campus Universitário de Bragança, Pará/Brasil. Coordenadora Técnico-Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos de Secretaria Municipal de Educação de Augusto Correa – Pará. E-mail: sptnascimento@yahoo.com.br.

jornada de trabalho (hora-atividade), para que a equipe docente possa estudar e planejar as aulas coletivamente.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Augusto Corrêa (SEMED), localizada no Estado do Pará, na região norte do Brasil, buscou sistematizar a operacionalização de uma política de formação dos seus educadores, nos seguintes documentos oficiais: Plano Municipal Educação com vigência de 2015 a 2025; Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação; e o Plano de Ação de cada Coordenadoria Técnico-Pedagógica da SEMED, responsáveis pelos níveis e modalidades da educação básica ofertada pela rede.

Diante do desafio de fomentar uma política de formação com os educadores das turmas de 1ª a 4ª etapas da EJA nos anos de 2015 a 2016 do município de Augusto Corrêa, a Coordenação Técnico-Pedagógica da EJA – via Secretaria Municipal de Educação de Augusto Corrêa, juntamente com a Universidade Federal do Pará, por meio do Grupo Universitário de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos (GUEAJA) pensaram, propuseram e implementaram um programa de formação continuada na rede municipal que foi desenvolvido em quatro grandes encontros com o coletivo de professores e coordenadores pedagógicos que atuavam na EJA.

Mas para além desses encontros formativos da rede, que buscavam promover a partir do diálogo com e entre os educadores da EJA, reflexões sobre as suas práticas educativas e a construção de um currículo crítico baseado nos princípios freireanos, também houve a preocupação de manter esses diálogos dentro dos espaços educativos, por isso, pensou-se na implementação de uma política de educação permanente na formação desses professores, ao qual foi teorizada por Freire (2001) como formação permanente.

Baseada nessa concepção e para a operacionalização das formações permanentes com os educadores da EJA, a Secretaria Municipal de Educação de Augusto Corrêa, implementou os Momentos do Trabalho Docente Coletivo (TDC), que visaram contribuir com o processo de profissionalização desses sujeitos em seu cotidiano escolar.

A formação permanente dos educadores da EJA, enquanto política pública foi construída com a intencionalidade de fomentar a percepção dos professores em conceberem a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, mas que a formação deva ser encarada como um processo permanente, integrado no seu dia-a-

dia, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (PLANO DE AÇÃO, 2015).

Neste sentido se pensou na seguinte questão investigativa: De que forma a formação permanente nos momentos/espaços do Trabalho Docente Coletivo, contribuiu no desenvolvimento profissional dos professores da Educação de Jovens e Adultos em Augusto Corrêa-Pa?

A pesquisa teve por finalidade analisar o processo de formação permanente dos professores da Educação de Jovens e Adultos no momento/espaços do Trabalho Docente Coletivo e suas contribuições para desenvolvimento profissional desses docentes.

Quanto à opção metodológica pra realização da pesquisa, priorizou-se por uma investigação do tipo descritivo-interpretativa, baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, cuja abordagem permite maior inserção no contexto estudado, melhor inter-relação com os sujeitos envolvidos no fenômeno investigado e mais oportunidades de construir dados significativos, como nos referenda Ludke e André (1986) e Bogdan e Bilklen (1994).

Os instrumentos utilizados no processo de investigação foram: um questionário constituído por 20 perguntas, que teve por objetivo levantar informações a respeito das impressões dos professores sobre o processo de formação permanente vivido por eles no contexto da própria escola, assim como os resultados materializados nesses encontros; e a entrevista com os coordenadores pedagógicos e gestores escolares, quanto ao olhar que eles tinham sobre o envolvimento dos professores durante os encontros formativos, os desafios e as possibilidades na sua organização e implementação.

O momento de realização da pesquisa em campo permitiu o acompanhamento de parte das atividades dessas formações permanentes que aconteceram em todas as escolas municipais durante o período de 2015 e 2016. Todavia, no recorte apresentado, será considerada como lócus de estudo, apenas a Escola Municipais André Alves, situada numa comunidade agropesqueira no meio campesino.

2 A FORMAÇÃO PERMANENTE E O DIALÓGO COMO APROFUNDAMENTO DOS SABERES EMERGENTES DOS EDUCADORES A PARTIR DA REFLEXÃO SOBRE AS SUAS PRÁXIS EDUCATIVAS.

A formação permanente constitui-se num elemento relevante para o desenvolvimento profissional dos docentes da Educação de Jovens e Adultos, e que, portanto, a mesma deve ser concebida como uma possibilidade desses sujeitos, nos seus próprios espaços escolares de trabalho, promoverem momentos de discussões coletivas na construção crítico-reflexiva de novos caminhos que os permita melhorar seu desempenho profissional.

Para expor um pouco da experiência no campo dessa formação permanente e suas implicações na qualidade do trabalho pedagógico dos professores da EJA, apresenta-se o recorte que discorre brevemente acerca da realização de um dos momentos do Trabalho Docente Coletivo e os seus resultados materializados, com o intuito de evidenciar a relevância desses encontros formativos na contribuição para o desenvolvimento da profissionalização docente.

Após o encontro macro de formação continuada promovida na rede municipal de ensino a Escola Municipal André Alves, situada na comunidade campesina agropesqueira denominada Nova Olinda, realizou o seu primeiro Trabalho Docente Coletivo versando sobre a Pesquisa Sócia Antropológica no primeiro semestre de 2015, e que teve por finalidade a concretização do diagnóstico da realidade dos alunos e da comunidade na qual a escola está inserida.

O referido encontro foi planejado e organizado pela coordenação pedagógica e gestão escolar, após uma série de negociações com os docentes sobre o dia e horário mais adequado para que a maioria dos professores pudesse participar das discussões, planejamento e aplicabilidade da pesquisa sócio antropológica, tanto na comunidade quanto junto aos alunos da EJA, sendo que a carga horária de 08 horas prevista pela Secretaria Municipal de Educação, não foi suficiente para atender as necessidades de reencontros entres os professores, o que levou a equipe gestora a redimensionar e expandir esse tempo para 16 horas, subdivididos em mais dois encontros de 4 horas cada.

Nesses encontros foram desenvolvidas as seguintes ações: diálogo entre professores, coordenação e gestão da escola para elaboração de plano de pesquisa; diálogo com os alunos com o tema “Eu e meu lugar”, visitas nas comunidades próximas a comunidade de Nova Olinda, na qual está localizada a escola pólo, para entrevistas com

moradores; encontros entre os professores-pesquisadores para análise e sistematização dos dados coletados.

Essa postura organizativa do encontro vivida pela coordenação pedagógica dessa escola revela o que Candau (1996), nos diz a respeito da organização desses encontros, pois para a referida autora, se deve estimular o ambiente formativo no espaço da escola para que os docentes possam conjeturar sobre as suas práticas curriculares na perspectiva da formação humana.

A vivência desse momento formativo confirmou o que Tardif (2002) defende acerca da escola ser um lugar de informação, inovação, experimentação e de desenvolvimento profissional, no qual a reflexão crítica fomenta o trabalho e a aprendizagem docente. Isso permitiu aos professores da EJA perceberem a relevância da formação permanente no espaço da escola, ser realizada de forma continua e sistemática no sentido de possibilitá-los a discutir, aprofundar, avaliar e planejar o seu trabalho pedagógico.

Nóvoa (1992) assegura que a formação dos professores deve ser pautada na compreensão do trabalho coletivo, quanto à articulação com os projetos da escola, sendo que para tanto se faz necessário promover espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais dos professores e a organização da escola, isto porque "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal."(NÓVOA, 1992, p.25)

Além de um plano de trabalho como resultado desse momento e do diagnóstico, também houve a organização da programação de uma atividade específica com os alunos no sentido de dar vozes a esses sujeitos para expressarem suas percepções quanto a escola da EJA.

É válido ressaltar que o diálogo entre professores e alunos, e destes com a comunidade local e as que ficam no entorno desta, foi um instrumento potencializador na contextualização do ato de conhecer, haja vista que tanto professores quanto alunos numa educação problematizadora devem assumir uma postura "[...] dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala e enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos" (FREIRE, 1996, p.86).

Num dos reencontros para socialização e análise dos resultados da pesquisa sócio antropológica, os professores perceberam que esse tipo de trabalho constituiu um momento riquíssimo de aproximação e valorização do ser humano nas suas vivências. Segundo alguns desses professores, que participaram das rodas de conversas, essa atividade proporcionou aos mesmos um "reencontro" com seus alunos, pois tiveram a oportunidade de olhar eles numa perspectiva diferente, haja vista que ratificaram coisas que já sabiam e aprenderam além do esperado.

Diante disso, destacamos aquilo que Freire (1981) chama atenção sobre o ato de conhecer, que não pode ser concebido como um ato isolado e individual, visto que o mesmo envolve intercomunicação, intersubjetividade. Foi através da intercomunicação realizada com os alunos da EJA e a comunidade que os professores perceberam que mutuamente estavam se educando, sendo mediada pelo mundo no qual esses sujeitos vivem. É através da intersubjetividade do conhecimento que o ato pedagógico se constitui num ato essencialmente dialógico.

Isso mostra que a formação permanente frente às mudanças e os desafios da atualidade no cenário da educação brasileira, de acordo com Imbernón (2009), precisa ser concebida como tarefa coletiva, pressupondo atividades de formação a partir do trabalho colaborativa no sentido de superar a formação individualista, tendo o contexto social como elemento imprescindível para a formação permanente.

Nota-se claramente que a formação permanente através do TDC possibilitou aos docentes vivenciarem aquilo que Freire (1981) denominou de educação problematizadora, na medida em que no olhar de alguns professores esse tipo de formação lhes possibilitou viver um processo crítico-reflexivo sobre a articulação entre os conhecimentos específicos das disciplinas curriculares que ministram na EJA e as temáticas da realidade a serem discutidas.

Nesse sentido, Tardif (2002) destaca a importância de valorizar os saberes docentes construídos nas suas vivências, de provocá-los a se verem como sujeitos instigados a inovar suas práticas e refletir sobre como construir teorias sobre seu trabalho a partir do seu fazer pedagógico, a partir das formações que recebem se faz pertinente envolvê-lo em todo o processo de construção de formação para que sintam a necessidade de avançar na sua própria formação, tornando-se professores pesquisadores, inovadores e reflexivos.

Essa experiência formativa revelou aquilo que Imbernón (2005) considera sobre o desenvolvimento profissional para além das práticas de formação continuada, pois o mesmo deve ser vinculado a fatores não só formativos, mas pressupô-lo como estímulo de luta por melhorias sociais e profissionais; compreender a formação como promotora de novas possibilidades relacionais nas práticas formativas e das próprias relações de trabalho.

Nessa perspectiva, Imbernón (2009), destaca que o conhecimento docente é capaz de promover processos próprios de intervenção na prática pedagógica, por isso a formação permanente deve potencializar a identidade docente do trabalhador como produtor de conhecimento, haja vista que o reconhecimento dessa identidade permite-lhe interpretar melhor o seu trabalho docente.

Assim, se faz necessário que esses sujeitos reflitam coletivamente sobre o seu fazer pedagógico e a intencionalidade do ato educativo, nesse sentido a formação permanente precisa ser bem planejada e realizada com foco na profissionalização docente para que estes possam atuar numa escola que realmente possa educar na vida e para a vida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação permanente desenvolvida com os educadores da EJA do Município de Augusto Corrêa através dos Momentos de Trabalho Docente Coletivo foi fundamental para construir o entendimento com os educadores, de que os princípios educativos freireanos são base para a construção de currículos contextualizados nas escolas, mas principalmente para estes pudessem perceber a importância desse tipo de formação para a qualidade no seu fazer pedagógico.

Por isso, não podemos desconsiderar a necessidade e a relevância desses momentos de encontros entre os docentes na escola para efetuar a formação permanente, entretanto, a dificuldade e o desafio está no tempo destinado e o envolvimento dos seus pares na realização das atividades, principalmente na relação entre educadores, coordenadores pedagógicos e alunos inseridos neste contexto educativo.

Portanto, acredita-se que a formação permanente desenvolvida no tempo/espaço escolar de fato possibilitou aos docentes da Educação de Jovens e Adultos elementos que lhes

permitiram ressignificar a sua prática pedagógica, pelo respeito, construção e afirmação das identidades dos alunos dessa modalidade.

Assim, preliminarmente, podemos concluir que essa formação partindo da valorização dos saberes construídos nas práticas dos professores da EJA, permitiu aos mesmos materializarem a sua autoconsciência de quem são e com o que ou com quem se identificam enquanto sujeitos individuais mas vinculados as identidades coletivas e sociais do meio em que vivem e desenvolvem a sua identidade profissional.

E que essa formação desenvolvida sob a ótica de um processo com caráter permanente, dinâmico, interativo, dialógico, problematizador e contextualizado, possibilitou aos docentes da EJA um construção epistemológica a partir do repensar sobre as suas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 15 Fev. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, K. S. Investigação qualitativa em Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. F.. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALLI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

FREIRE, P. Ação Cultural para liberdade. 5ª ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1981.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Política e Educação: ensaios Paulo Freire- 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. Formação Permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

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

NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 2002.

Secretaria Municipal de Educação. Plano de Ações do Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (2015-2020).Augusto Corrêa: SEMED, 2015.

_____. Plano Municipal de Educação de Augusto Corrêa-PA. Decênio 2015-2025: Reafirmando a territorialidade e planejando ações para o fortalecimento da cidade educadora. Augusto Corrêa: SEMED, 2015.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

FORMAÇÃO PROFESSORES PARA ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ: UM ESTUDO SOBRE O CURSO DEPEDAGOGIA/PARFOR/UFPA EM BREVES

Ana Paula Campos Soares
UFPA – Brasil
ana.soares19@yahoo.com.br

Profa. Me. Solange Pereira da Silva
UFPA – Brasil
solangesilva@ufpa.br

RESUMO: O trabalho objetiva analisar as políticas de formação inicial, com foco no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Nessa direção, buscou-se, compreender como a formação no curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA, do polo de Breves, tem contribuído para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em classes multisseriadas? Adotou-se como procedimento metodológico o Materialismo Histórico Dialético, tendo como categoria de análise a contradição. Conclui-se que é urgente refletir sobre o caráter emergencial das políticas destinadas a formação de professores, que reforçam a ilusão de que a certificação do professor com ensino superior irá resolver os problemas da educação básica, sem considerar a realidade local e a qualidade desta formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial; Classes Multisseriadas; PARFOR.

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais, implantadas no Brasil, tem enfatizado a formação docente, como forma predominante de melhoria da educação. “Nas primeiras décadas do século XX, as exigências para a melhoria qualitativa da atuação docente cresceram, tornando o tema objeto de críticas e de pronunciamentos oficiais” (DAMIS 2003, p. 98), que elevou à figura do professor como um dos principais responsáveis pelas mazelas do sistema de ensino.

Nessa direção, buscou-se construir uma compreensão das formas de como se apresentam e cumpre-se as políticas públicas educacionais, em especifico a formação inicial de professores com base em algumas contribuições de Marx e Engels para o entendimento da realidade social concreta produzido pelos seres humanos. Objetivando analisar como a formação inicial dos egressos do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA do Polo de Breves, contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação do Campo em classes multisseriadas.

Metodologia

A abordagem teórico-metodológica materialismo histórico-dialético, proposta no projeto, buscou compreender o objeto por meio de suas contradições e histórias. Entendemos, também, que a dialética se constitui pelo movimento contínuo que objetiva estabelecer uma conexão entre as particularidades com o geral e a totalidade social, esse movimento não se dá apenas na observação das mudanças pelas quais a sociedade passa, mas acontece justamente pela *práxis* onde "a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar" (FAZENDA 2010, p. 89). É por meio dessa ação de transformação que Rodríguez (p. 137) define que:

> O materialismos histórico-dialético tem por objeto de estudo a compreensão e a transformação da sociedade na qual o homem vive. Sendo assim, não é possível considerar o conhecimento sem a existência dos outros. Ou seja, o materialismo filosófico fomenta a apropriação social do conhecimento historicamente produzido.

Buscou-se desta forma, por meio dessa abordagem teórico-metodológica, compreender as Políticas de Formação Inicial de professores no Brasil relacionando-as à prática pedagógica dos professores formados no curso de Pedagogia/PARFOR para o trabalho em classes multisseriadas, estabeleceu a categoria contradição, e histórias dessas políticas públicas e as consequências de sua implementação na realidade local.

Para isso foi realizado um levantamento bibliográfico no Banco de Teses e dissertações do Instituto Brasileiro de informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no Grupo de Trabalho de Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pesquisa de campo, com entrevistas com professores egressos de Pedagogia/PARFOR/UFPA do Campus de Breves.

Discussão dos dados

A normatização da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), marcou "a questão da definição/redefinição da formação do professor em nível superior no centro de debate sobre a educação no Brasil" (DAMIS, 2002 p. 102-103). No artigo 87 da citada Lei, § 4º, ao instituir a década da educação (1997-2007), que previu a admissão de professores "habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" e deliberou-se que todos professores da educação básica tivessem formação superior.

O Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, instituído pela Portaria Normativa nº 09, de junho de 2009, lançou o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica –PARFOR, teve como base o Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação"

(Decreto 6.094/2007), o Programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que versa sobre a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação através do regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados (CAPES, 2009).

De acordo com o relatório da gestão da CAPES (2009-2014), foram implantadas por intermédio do PARFOR, 2.428 turmas em 451 municípios localizados em 24 unidades da federação. (RODRIGUES, 2016, p. 15). Destaca-se que região a Norte possui o maior número de professores matriculados no PARFOR, configurando-se, segundo Santos, (2015, p. 56) "com o maior déficit em formação de seus professores, e alto índice de docentes sem a formação exigida legalmente. " E o Estado do Pará, de acordo com os diagnósticos do Educacenso (2007), não se diferenciava dessa realidade.

Desta forma, a aprovação do programa, em regime de colaboração da União, Estado e Municípios, tornou-se fundamental para "estimular as IES públicas do Pará, em conjunto ou isoladamente, a propor cursos de graduação em modalidade mista (presencial e a distância) durante o ano de 2009, para todas as áreas de atuação da Educação Básica", (PARÁ, 2009, p. 32).

Na UFPA, de acordo com as pesquisas de Santos (2015, p. 64), mais de 10 mil professores ingressaram nessa universidade por meio do plano. No campus da UFPA/Breves, foram ofertados vários cursos de licenciaturas pelo PARFOR, entre eles foram cinco turmas de Pedagogia desde o ano 2010. Essas turmas atendem professores que atuam tanto no meio urbano, quanto no meio rural do município, logo, a formação recebida no período de quatro anos do curso, precisa contemplar ambas as realidades.

Principalmente por Breves apresentar fortes especificidades educacionais, onde a maioria das escolas localiza-se no meio rural do município, são mais de duzentas escolas do campo e trinta escolas no meio urbano, ou seja, as classes multisseriadas se tornam maior campo de trabalhado para os egressos dos cursos de graduação. Assim, o curso de Pedagogia/PARFOR ao atender uma grande demanda de professores que atuam nas séries inicias, e estão distribuídos nas mais diferentes realidades, exercendo seu trabalho nas escolas da cidade e nas escolas da educação do campo em classes multisseriadas.

CONCLUSÃO

Diante das reflexões tratadas neste trabalho, é possível afirmar que, embora os investimentos dos últimos anos, destinados para formação de Professores tenha ganhado relevância, ainda estão longe de atender as especificidades educacionais, principalmente das populações que vivem mais distantes dos centros urbanos, como é o caso das escolas ribeirinhas. Na pesquisa bibliográfica realizada buscou especificamente os termos Política de Formação Inicial de Professores, no qual nos deparamos com um número significativo de obras relacionadas a formação de professores, entretanto a maioria do material pesquisado não contemplava as questões das políticas públicas ou a formação inicial.

Desta forma, encontramos no Banco de Teses e dissertações do IBICT seis dissertações e três teses, do período de 2010 à 2014, que discutem o tema: Política de Formação Inicial de Professores. No Grupo de Trabalho de Política de Educação Superior da ANPED foram localizados dois artigos que trabalham a questão política deformação de professores.

Tabela I - Materiais produzidos sobre Política de formação inicial de professores.

Nº	AUTOR	PRODUÇOES	ANO	Tipo
01	VERDUM, P.L.	Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFS: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS	2015	Tese
02	RIBEIRO, L.L	Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro?	2013	Dissertação
03	MOURA, E.J.S	Iniciação à docência como política de formação de professores	2013	Dissertação
04	MAUÉS, O.	A política de educação superior para a formação e o Trabalho docente: a nova regulação educacional	2010	Artigo
05	MONTEIRO, E.A.	Política de formação inicial de professores do ensino básico Cabo-verdiano: um estudo a partir do instituto pedagógico	2011	Dissertação
06	LAUANDE, M.F	Política de formação de professores: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica - PROEB/UFMA	2010	Tese
07	OLIVERI, A.M.	Políticas de formação de professores no brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes-MG.	2014	Dissertação
08	RODRIGUES, L.C.	Programas federais de formação inicial de professores: maquinaria de uma governamentalidade.	2016	Dissertação
09	OLIVEIRA, D. M.	Formação de professores em nível superior: o projeto Veredas e a nova sociabilidade do capital	2010	Artigo
10	DONATO, S.P	Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes.	2013	Dissertação
11	VIEIRA, J.A.	Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos	2010	Tese

Tabela: Elaborada pela autora (2017)

Por meio do levantamento realizado junto ao IBICT e na ANPED, apresentado no Quadro I, podemos visualizar que as discussões em torno das políticas de formação inicial de professores ainda são muito limitadas, se levarmos em consideração a importância da temática. Ao focalizarmos o debate na questão da formação docente para o trabalho nas classes multisseriadas a discussão fica ainda mais escassas, pois dos trabalhos analisados, nenhum discutia o tema da Educação do Campo e das Classes Multisseriadas.

Na pesquisa dos 16 professores entrevistados, apenas um ainda trabalha atualmente no meio rural, e muitos entrevistados já viveram essa experiência e afirmaram receber uma formação adequada no curso para trabalhar com classes multisseriadas. Segundo os educadores, durante a disciplina de Educação do Campo para o Desenvolvimento da Amazônia eles visitaram uma escola no meio rural para vivenciar a realidade de uma Classe Multisseriada. Entretanto ao serem questionados sobre as dificuldades de uma classe multisseriadas, os mesmos afirmam que é difícil encontrar metodologias adequadas para o atendimento da necessidade de cada série, e aponta, ainda pontos como a questão do acesso e da estrutura como dificultadores do trabalho docente.

Os argumentos divergentes apontados pelos professores indicam um dos fatores que é um entrave do processo de aprendizagem dos professores/estudantes do curso de pedagogia/PARFOR/UFPA. Configurando-se na prática de políticas de formação aligeirada que não buscam em si a melhoria da prática educativa dos professores, mas apenas seguem orientações de organismos internacionais e servem "[...] mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior (FREITAS 2007, p.1214).

Preocupa-nos pensar a qualidade dessa formação não apenas na estrutura física, tempo de estudo, materiais disponibilizados e currículo, mas principalmente na intencionalidade de sua implementação e na eficácia de sua execução para atender as necessidades educacionais da região marajoara e classes multisseriadas que aqui existem. Faz-se necessário pensar e discutir as políticas de formação de professores implementadas, pois como afirma Gatti (2011, p. 85).

Na perspectiva do materialismo histórico dialético não acreditamos que ao final desta pesquisa, ao responder o problema suscitados, nós encerraremos os debates. Ao contrário, esperamos por meio desse estudo outras pesquisas possam surgir na intenção de compreender e melhorar a questão das políticas de formação docente para o trabalho com classes multisseriadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Brasília, 2007.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009** - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 07 de dezembro de 2016.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, p.97-130, 2002.

FAZENDA, Ivani. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In. FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12.ed. São Paulo. Cortez, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil:** 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Set 2002, vol.23, no.80, p.136-167. ISSN 0101-7330.

_____. **A (nova) política de formação de professores**: a prioridade postergada. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**.Brasília: UNESCO 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Cad. Pesqui., Mar 2003, no.118, p.89-118. ISSN 0100-1574.

SANTOS, 2015. **POSSIBILIDADES E LIMITES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: A Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR**. Dissertação de Mestrado, 2015.

SILVA, Solange Pereira da. **Formação inicial de Professores: Uma análise da experiência do Campus UFPA de Breves/Marajó**. Dissertação de Mestrado, 2014.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

INTERNACIONALIZAÇÃO E MESTRADO PROFISSIONAL: NOVA MODALIDADE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Zulema Costa dos Santos[105]
Lena Letícia do Nascimento Braga[106]

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo sobre a criação dos mestrados profissionais e tem como referência a criação de novas universidades federais comprometidas com o processo de integração regional e internacionalização da educação superior. Essa nova modalidade de Pós-Graduação stricto sensu está voltada para a capacitação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, através do estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam as demandas do mercado de trabalho, e não somente a formação de mestres . Foi realizado uma revisão bibliográfica sobre a temática que direciona o trabalho, assim como foram extraídos os dados dos sítios das universidades analisadas e de seus respectivos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI). Dentre os resultados, verificou-se a consolidação de uma tendência que se volta para atender às demandas dos setores produtivos, e que envolve os mestrados acadêmicos e os profissionais, o que decorre da necessidade de ampliar os processos de certificação em geral na educação superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Universidades federais. Internacionalização. Mestrado profissional.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado volta-se para a investigação dos novos formatos acadêmicos como é o caso dos mestrados profissionais nas universidades federais de educação superior com perfil internacionalizado, procurando caracterizar essa oferta do ponto de vista da natureza desses cursos, vinculação dos mesmos com as políticas oficiais de estímulo a essa opção, demandas do setor produtivo, dentre outros. Foi elaborado a partir de revisão da literatura correlata, documentos oficiais e de dados secundários cujas fontes são os sítios do MEC e das universidades federais pesquisadas, além de seus Planos de Desenvolvimento Institucionais.

Os cursos de mestrados profissionais segundo Fischer (2005, p. 27) podem ter um caráter generalista, voltados para a formação de profissionais qualificados em nível estratégico, ou um caráter focalizado, voltados para a formação de profissionais para setores específicos de atividades, ou um perfil híbrido entre esses dois modelos. Esse autor aponta

[105] Mestranda PPGED/UFPA. Bolsista CAPES
[106] Mestranda PPGED/UFPA. Bolsista do Projeto Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil/Universitas Br

que o conceito de Mestrado profissional não é algo novo e já havia sido sinalizado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 977/1965.

O que ocorreu é que durante os anos 1960 foram criados cursos de pós-graduação *Lato sensu*, cursos de pós graduação de curta duração com o objetivo de atualização e especialização profissional. Predominou a criação e desenvolvimento de cursos de pós-graduação com viés acadêmico, o que se justificava pela necessidade de qualificar pessoal para o ensino superior, além de institucionalização da pesquisa. Dessa forma, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela instauração de cursos de pós-graduação *Stricto sensu* direcionados para a formação de pesquisadores.

Na década de 1990 foi criada em 1999 uma nova modalidade, de pós-graduação stricto sensu - o Mestrado Profissional (Portaria Nº 080, de 16 de dezembro de 1998, ratificada posteriormente pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009). A segunda portaria procurou definir Mestrado Profissional, apontando para sua relevância social e objetivos, além de explicitar o reconhecimento do título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional. Assim é que, em seu artigo 3º,

> O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada stricto sensu que possibilita: I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos, III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos. (BRASIL/MEC, 2009).

A inserção dos Mestrados profissionais (MPs) na sociedade representa maior aproximação e articulação da universidade com a realidade social e consistiria justamente na capacidade de obter conteúdos teórico-metodológicos vinculados à aplicação prática, já que o Mestrado profissional foi criado com o intuito de transformar o meio de atuação sendo ele tecnológico, industrial ou educacional, visando a melhora na qualidade e eficácia da produção em diferentes âmbitos sendo parte da expansão da formação continuada no País; dessa forma

o Mestrado Profissional atua de forma específica, levando em consideração o meio de atuação e produção. (PAIXÃO et. al. 2014).

Em relação ao processo de internacionalização da educação superior, diferentes autores vem estudando esse fenômeno, que implica em troca de experiências e investigação cientifica entre países; na atualidade, vem sendo ressignificado de modo a representar esforços sistemáticos feitos pelas instituições no sentido de responder às exigências e desafios relacionados com à globalização da sociedade, da economia e dos mercados. Dentre os autores que podem contribuir para um melhor entendimento sobre a questão destacam-se Morosini (2004); Azevedo (2015); e Silva Júnior e Kato (2012)

Morosini (2004), em estudo sobre o estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior, aponta que esse fenômeno vem se intensificando ainda mais com o processo de globalização mundial ocorrido a partir da década de 1990; foi motivado pela tendência observada de classificar a educação como um serviço, o que ocorreu a partir de definições da Organização Mundial do Comércio OMC. Essa autora mostra ainda que baseado nesse entendimento o Brasil teria potencialidades de constituir-se em um significativo consumidor de serviços de educação superior, tendência que vem se confirmando desde então.

diversas as formas de realizar a internacionalização como as que envolvem a presença de estrangeiros e de estudantes-convênios em espaços universitários; número e magnitude de concessões de pesquisa internacional; projetos de pesquisa educacional cooperativados, associações internacionais que envolvem consultoria para universidades estrangeiras e outras instituições; setores de universidades privadas com metas internacionais; cooperação internacional e colaboração entre escolas, conselhos e faculdades na universidade; além de graus diferentes de imersão da dimensão internacional no currículo.

Outra contribuição é a de Azevedo (2015), para quem há diferenças entre os conceitos internacionalização e transnacionalização. Em relação ao primeiro, o de internacionalização, esse aproxima-se de valores relacionados à solidariedade e à interculturalidade, além de representar a integração dos campos de educação superior, já que visa fins comuns, respeita a diversidade cultural e visa a promoção da solidariedade entre os povos. Nessa perspectiva, "conhecimento e cultura são patrimônios intangíveis da humanidade e podem contribuir para a unitariedade, a coesão, a integração e o desenvolvimento sustentável". (AZEVEDO, 2015,

p. 61). Visa a preservação das manifestações culturais dos povos envolvidos na internacionalização, além de voltar-se para a integração, a liberdade, a fraternidade, a justiça social e a igualdade substantiva. Dessa forma,

> mesmo que a dinâmica dos campos sociais, intrinsecamente, demandem disputas, alianças e lutas entre os atores, uma agenda de internacionalização dos campos da educação superior, baseada em uma pauta que prevê a igualdade e a equidade substantivas entre os atores sociais, pressupõe, para isso, a solidariedade, a interculturalidade, a reciprocidade e o respeito à diversidade cultural. (AZEVEDO, 2015, p.

Silva Junior e Kato (2016), para quem a internacionalização pode ser analisada com base em trocas econômicas, políticas e culturais entre países e é definida no PNPG por meio de três eixos centrais: envio de estudantes ao exterior para a realização do nível de doutoramento com vistas a dinamizar o sistema de captação de conhecimento novo; estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes e estrangeiros e aumento do número de publicação com/em instituições estrangeiras

METODOLOGIA

Foram realizadas pesquisas nas seguintes universidades federais, por meio de um estudo documental, considerando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades, além de consulta aos sites das Instituições. São as seguintes: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Universidade Federal da Fronteira do Sul (Uffs) e a Fundação Universidade Federal do Pampa (Unipampa), as quais serão caracterizadas inicialmente, seguidas da identificação da pós-graduação s*tricto-sensu*, em especial a oferta de cursos de mestrado.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Em relação à oferta dos cursos de mestrado, verifica-se a ocorrência de 37 cursos de mestrado, sendo que desses 04 são nomeadamente profissionais e 3 são classificados como interdisciplinares. Portanto do total da oferta, apenas 10,8% são mestrados profissionais, predominando o chamado mestrado acadêmico, incluindo os mestrados dito interdisciplinares.

Tabela 1.Cursos de mestrado nas universidades federais com perfil internacionalizado

UNIVERSIDADES	Cursos de Mestrado	Mestrado acadêmico	Mestrado profissional	Mestrado interdisciplinar
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	8	8	0	1
Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB)	3	3	0	1
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	10	8	2	1
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	16	14	2	0
Total	37	33	4	3

Em consulta feita aos sítios dessas instituições nos mestrados acadêmicos, é evidente a recorrência a essas preocupações como pode ser visto seja no perfil dos cursos, seja nas linhas de pesquisa ou áreas de concentração, já que além da formação de mestres, muitos cursos se direcionam para a formação de recursos humanos para o desenvolvimento de processos inovadores e de tecnologias que favoreçam as áreas a que se destinam.

Outra constatação é a de que a maior parte dos cursos de mestrado estão concentrados nas universidades federais na região Sul do país, o que já era esperado, uma vez que das quatro universidades federais criadas com perfil internacionalizado, apenas uma delas está localizada na região Nordeste do país, o que reforça a questão das assimetrias regionais.

Como visto, a Unilab possui apenas 3 cursos de mestrado e a Unipampa 16 cursos de mestrado, o que pode entre outros aspectos ter sido favorecido pelo Consórcio Universitário da Metade Sul (Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e UFSM e UFPel), as quais são instituições com uma trajetória importante do ponto de vista do ensino, pesquisa e extensão universitárias.

Os mestrados profissionais identificados na Ufss e Unipampa, estão localizados na região Sul do país, que além de fatores já identificados, apresentam em estágio diferenciado do ponto de vista da industrialização em relação à região Nordeste.

CONCLUSÃO

Observou-se a predominância na oferta da pós-graduação *stricto sensu* dos chamados mestrados acadêmicos o que não significa dizer que a influência dos setores empresariais esteja ausente na definição da oferta e do perfil dos cursos, já que se constata um

direcionamento para a formação de recursos humanos para atuação em áreas profissionais, além da preocupação em favorecer a criação de processos inovadores e tecnologias que redefinam favoreçam as áreas a que se destinam. Isso pode ser explicado em parte pela localização onde três dessas universidades se encontram, a região Sul do Brasil, a qual se encontra em um estágio diferenciado do ponto de vista do desenvolvimento econômico.

REFERENCIA

AZEVEDO, M. L. N. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-75, jan./jun. 2015.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em **Diário Oficial da União**, Seção 1, nº 248, de 29 de dezembro de 2009. http://www.capes.gov.br/images/stories /download/avaliacao/avaliacao-n/Port-MEC-17-2009-mestrado-profissional.pdf. Acesso em 02 de outubro de 2016.

FISCHER, T. **Mestrado profissional como prática acadêmica.** Revista Brasileira de PósGraduação, v. 2, n. 4, p. 24-29, 2005.

MOROSINI, Marília Costa. Educação superior e transnacionalização. Avaliação / qualidade / acreditação. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; MANCEBO, Deise (Org.). **Política, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 145-170.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabiola Bouth Grello. A política de internacionalização da educação superior no Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020). In SILVA JUNIOR; SOUSA; AZEVEDO; CHAVES. **Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputa**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA DO SUL. **Versão preliminar do Plano de Desenvolvimento Institucional -** PDI 2012-2016, Chapecó, SC, 2012.
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013-2017. Foz do Iguaçu, PR, 2013.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. PDI 2013-2017 Preliminar. Redenção, CE, 2013

PAIXÃO, Roberto Brazileiro; BRUNI, Adriano Leal**. Mestrados Profissionais: Características, Especificidades, Diferenças E Relatos De Sucesso.** universidade federal da bahia Administração: Ensino E Pesquisa Rio De Janeiro V. 14 No 2 P. 279–309 ABR MAI JUN 2013

TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO SUPERIOR: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO VIII ENCONTRO BRASILEIRO DA RED ESTRADO (2016)

Rodrigo Barbosa Bastos
Universidade Federal do Amapá. Brasil
E-mail: Rodrigo18_bastos@hotmail.com
Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE).

Ilma de Andrade Barleta
Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE).
Universidade Federal do Amapá. Brasil.
E-mail: ilmabarleta@bol.com.br

RESUMO: A presente investigação tem como objetivo principal analisar as abordagens do conjunto de artigos, no campo da Educação Superior, publicados no VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado sobre o trabalho docente, ocorrido em 2016. A questão problema permeou pela seguinte indagação: quais os focos analíticos das produções científicas do VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado sobre o trabalho docente no campo da Educação Superior?. Os procedimentos metodológicos utilizados foram estudo bibliográfico sobre a temática e análise documental dos anais publicados no evento supracitado. Os resultados obtidos indicaram a produção de noventa e quatro artigos, sendo que destes, oito trataram sobre o trabalho docente na educação superior e com diferentes abordagens temáticas, com destaque a dois que trataram sobre as mutações no mundo do trabalho na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Pesquisa em Educação. Red Estrado.

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido traz discussões e resultados alcançados em estudo realizado sobre o tema Trabalho Docente, a partir do mapeamento de produções científicas sobre a temática, decorrentes do VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado sobre Trabalho Docente.

Cabe ressaltar que, trata-se de investigação desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), conjuntamente ao Grupo de Estudos e Pesquisa Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE). Tendo como objetivo principal analisar as abordagens do conjunto de artigos, no campo da Educação Superior, publicados no VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado sobre o trabalho docente,

ocorrido em 2016, visando identificar as principais abordagens temáticas presentes no campo da Educação Superior.

A questão problema que permeou a investigação, foi a seguinte indagação: quais os focos analíticos das produções científicas do VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado sobre o trabalho docente, ocorrido no ano de 2016?

O presente resumo está dividido em quatro seções. A primeira seção trata acerca de aspectos introdutórios. A segunda aborda a metodologia utilizada no processo investigativo desta pesquisa. A terceira versa sobre os dados qualitativos e quantitativos que evidenciam a relevância do estudo com fundamentação teórico-metodológica. A quarta e última seção estão as principais conclusões e resultados da presente investigação.

METODOLOGIA

O caminho teórico-metodológico que seguimos para a presente investigação esteve pautado na análise quali-quantitativa que, na perspectiva de Santos Filho e Gamboa (2002, p. 104) é a ferramenta metodológica que "se utiliza de dados expressos em números e que esses dados são interpretados e analisados de acordo com a dinâmica social que os mesmos estão inseridos".

A priori foi realizado estudo bibliográfico acerca da temática em questão, de modo a trazer referenciais consistentes para a discussão. Em seguida realizamos a análise documental das produções científicas dos anais do VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado sobre o trabalho docente, ocorrido no ano de 2016, na busca de revelar as principais abordagens temáticas que elucidaram o evento, de modo que traçamos uma divisão por abordagem em tema gerador, abordagens temáticas e número de artigos.

DISCUSSÃO DOS DADOS

As discussões que envolvem o trabalho docente perpassam por diversas perspectivas no âmbito de suas reverberações, sejam elas de ordem social, política e/ou econômica. Isso ocorre devido ao trabalho docente se constituir, como parte importante na força de trabalho nos moldes do modelo de produção capitalista. Em consequência, sofre as influências desse contexto macroestrutural implementados nos aspectos da globalização financeira e das mediações fomentadas pelo Estado no bojo do capitalismo.

Desse modo, destacamos que o campo de atuação do Estado se dará em diversos meandros e, assim, portanto, o contexto de sua atuação é condizente com o que David Harvey (2011, p. 178), destaca, ao escrever que, "apenas agora, que o Estado entra em cena para socorrer os financistas, ficou claro para todos que o Estado e o capital estão mais ligados um ao outro do que nunca, tanto institucional quanto pessoalmente".

Assim, trazendo para o bojo da pesquisa em tela, a partir da análise documental dos anais do VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado, constatamos que o conjunto de artigos de todo o encontro totalizaram noventa e quatro (94) produções e os que abordaram sobre o Trabalho Docente na Educação Superior totalizaram oito (8) produções, conforme ilustrado na tabela 1, abaixo.

Tabela 1. Análise das abordagens temáticas sobre o Trabalho Docente na Educação Superior no VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado.

TEMA GERADOR	**ABORDAGENS TEMÁTICAS**	**Nº DE ARTIGOS**
Reconfiguração do Trabalho Docente	Mutação do trabalho	**01**
Mutações no plano do Trabalho Docente	Mutação do trabalho	**01**
Trabalho Docente nas engenharias	Saber docente e a prática laborativa	**01**
Trabalho Docente no bojo das avaliações externas	Regulação e orientação das atividades docente	**01**
Autoetnografia no Trabalho docente	Assédio moral no trabalho docente	**01**
Trajetória docente	Trajetória docente até a universidade	**01**
Perfomance docente e materiais didáticos	Perfomance docente e materiais didáticos (REA)	**01**
Saber polidocente na Ead	Prática docente, polidocência na Ead	**01**
TOTAL DE ARTIGOS		**08**

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com vistas a trazer um aprofundamento das abordagens temáticas discutidas em cada artigo, elucidamos algumas informações pertinentes, a saber:

a) Destes oito, dois artigos intitulados: "*os professores no ensino superior brasileiro: mutações do trabalho docente na última década*" (LOCATELLI, 2016), e "*mutações no mundo do trabalho e suas repercussões no trabalho docente no ensino superior*" (CABRAL, 2016) trataram acerca das transformações no mundo do trabalho e suas implicações no trabalho docente no ensino superior.

b) O artigo intitulado: "*os saberes docentes e suas implicações para a formação continuada de professores engenheiros*" (BORDIN, 2016), abordou sobre a atuação docente nas engenharias, de modo a trazer elucidações de uma prática docente com abordagens no campo das inserções tecnológicas e os saberes docentes históricos.

c) O artigo intitulado: "*trabalho docente no ensino superior: o ethos meritocrático das avaliações externas*" (RICHTER, BORGES e VIEIRA, 2016), tratou sobre o trabalho docente na educação superior, a partir da perspectiva das avaliações externas, no que tange a regulação e orientação de atividades, com vistas a influenciar numa prática docente com qualidade.

d) O artigo intitulado: "*entre a cafetinagem acadêmica e o assédio moral: uma autoetnografia em uma universidade*" (VALENTIM, 2016), versou acerca das relações acadêmicas socialmente construídas e que se perpetuavam no trabalho docente, vislumbradas a partir da perspectiva de um professor.

e) O artigo intitulado: "*trajetórias da profissão docente na universidade equatoriana: experiências de professoras compreendidas desde a análise de discurso pêcheuxtian*" (LOOR, 2016), abordou sobre a trajetória da profissão docente na universidade equatoriana, onde buscou demonstrar os meandros e seu respectivo percurso que propiciaram a chegada na educação superior.

f) O artigo intitulado: "*performance docente no ensino superior: produção de materiais didáticos à luz dos princípios de REA*" (MALLMANN e JACQUES, 2016), tratou sobre a performance docente no ensino superior, com ênfase na produção de materiais didáticos à luz dos princípios do REA.

g) O artigo intitulado: "*saber polidocente na Ead: a atuação da equipe de formação do programa escola de gestores da UFO*" (OLIVEIRA, DUARTE e MARTINS, 2016), o último deste conjunto analítico, discutiu sobre o saber polidocente na educação a distância, tendo como conjuntura de análise a equipe de formação e os saberes docentes.

Nessa perspectiva, este estudo ganha relevância por possibilitar um entendimento holístico e conjuntural acerca do que foi produzido no VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado, e que tratou, neste caso, sobre o trabalho docente na Educação Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento das produções escritas apresentadas no VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado, realizado no ano de 2016, mostrou que do total de noventa e quatro (94) artigos publicados nos Anais do evento apenas oito (8) abordaram o trabalho docente na educação superior. Notadamente que estudos e pesquisas sobre trabalho docente na educação superior carecem de ampliação e divulgação, uma vez que este é um campo temático fértil de mudanças e transformações.

Importa mencionar a diversidade de abordagens temáticas sobre trabalho docente na educação, pois o mapeamento das produções escritas mostrou que o trabalho docente vem sendo abordado sob diferentes olhares e perspectivas, tais como: os aspectos macro estruturais da sociedade capitalista e sua atual fase de desenvolvimento e transformações para o conjunto da classe trabalhadora, em especial para trabalho docente (LOCATELLI, 2016; CABRAL, 2016); saberes e formação docente (BORDIN, 2016); os impactos das avaliações externas no trabalho docente (RICHTER, BORGES e VIEIRA, 2016); relações acadêmicas socialmente construídas e que se perpetuavam no trabalho docente (VALENTIM, 2016); trajetórias da profissão docente (LOOR, 2016); prática docente e produções de materiais didáticos (MALLMANN e JACQUES, 2016) e; saber polidocente na EaD (OLIVEIRA, DUARTE e MARTINS, 2016).

REFERÊNCIAS

BORDIN, Leandro. Os saberes docentes e suas implicações para a formação continuada de professores engenheiros. In: VIII ENCONTRO BRASILEIRO DA RED ESTRADO ISSN 2219685-4, 2016, Santa Maria. *Anais eletrônicos*, Santa Maria, UFSM, 2016. Disponível em:<http://redestrado.com.br/wp-content/uploads/2015/06/REDESTRADO_ANAIS2016.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2017.

CABRAL, Maria da Conceição Rosa. Mutações no mundo do trabalho e suas repercussões no trabalho docente no ensino superior. In: VIII ENCONTRO BRASILEIRO DA RED ESTRADO ISSN 2219685-4, 2016, Santa Maria. *Anais eletrônicos*, Santa Maria, UFSM, 2016. Disponível em:<http://redestrado.com.br/wp-content/uploads/2015/06/REDESTRADO_ANAIS2016.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2017.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

LOCATELLI, Cleomar. Os professores no ensino superior brasileiro: mutações do trabalho docente na última década. In: VIII ENCONTRO BRASILEIRO DA RED ESTRADO ISSN 2219685-4, 2016, Santa Maria. *Anais eletrônicos*, Santa Maria, UFSM, 2016. Disponível

em:<http://redestrado.com.br/wp-content/uploads/2015/06/REDESTRADO_ANAIS2016.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2017.

LOOR, María Alexandra Clavijo. Trajetórias da profissão docente na universidade equatoriana: experiências de professoras compreendidas desde a análise de discurso pêcheuxtiana. In: VIII ENCONTRO BRASILEIRO DA RED ESTRADO ISSN 2219685-4, 2016, Santa Maria. *Anais eletrônicos*, Santa Maria, UFSM, 2016. Disponível em:<http://redestrado.com.br/wp content/uploads/2015/06/REDESTRADO_ANAIS2016.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2017.

MALLMANN, Elena Maria; JACQUES, Juliana Sales. Performance docente no ensino superior: produção de materiais didáticos à luz dos princípios de REA. In: VIII ENCONTRO BRASILEIRO DA RED ESTRADO ISSN 2219685-4, 2016, Santa Maria. *Anais eletrônicos*, Santa Maria, UFSM, 2016. Disponível em:<http://redestrado.com.br/wpcontent/uploads/2015/06/REDESTRADO_ANAIS2016.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2017.

OLIVEIRA, Breynner Ricardo de; DUARTE, Adriana Otoni Silva Antunes; MARTINS, Lídia Gonçalves. Saber polidocente na Ead: a atuação da equipe de formação do programa escola de gestores da UFOP. In: VIII ENCONTRO BRASILEIRO DA RED ESTRADO ISSN 2219685-4, 2016, Santa Maria. *Anais eletrônicos*, Santa Maria, UFSM, 2016. Disponível em: <http://redestrado.com.br/wp-content/uploads/2015/06/REDESTRADO_ANAIS2016.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2017.

RICHTER, Leonilce Matilde; BORGES, Maria Célia; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira. In: VIII ENCONTRO BRASILEIRO DA RED ESTRADO ISSN 2219685-4, 2016, Santa Maria. *Anais eletrônicos*, Santa Maria, UFSM, 2016. Disponível em:<http://redestrado.com.br/wpcontent/uploads/2015/06/REDESTRADO_ANAIS2016.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2017.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade - qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTIM, Igor Vinicius Lima. Entre a cafetinagem acadêmica e o assédio moral: uma autoetnografia em uma universidade. In: VIII ENCONTRO BRASILEIRO DA RED ESTRADO ISSN 2219685-4, 2016, Santa Maria. *Anais eletrônicos*, Santa Maria, UFSM, 2016. Disponível em:<http://redestrado.com.br/wp content/uploads/2015/06/REDESTRADO_ANAIS2016.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2017.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

NA NOSSA ALDEIA PROFESSOR NÃO CAI: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Júlia Cleide Teixeira de Miranda[107]
Carlos Nazareno Ferreira Borges

RESUMO: Este artigo pretende relatar minha experiência como professora no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará e partir dessa experiência para refletir sobre a formação de professores indígenas considerando o papel de protagonista desta categoria na instituição de uma educação escolar indígena específica, intercultural, diferenciada e bilíngue. A discussão se ancora nas teorias pós- coloniais tendo como referência Ramón Grosfoguel (2012). A abordagem do processo de formação dos professores indígenas tem como moldura teórica Grupione (2003), Mindlin (2008) e Alencar (2014).

PALAVRAS-CHAVE: professor indígena; licenciatura intercultural; educação escolar indígena; formação de professores.

A professora tombou na aldeia

Tudo aconteceu em meados do mês de maio de 2017 quando estive na Aldeia Môikàràkô, do povo indígena Mebêngôkre Kayapó[108], localizada no Riozinho, um afluente do Rio Fresco. Começo com esta narrativa por entender que "todos pensamos a partir de um lugar especial e corporal particular nas relações de poder global no mundo. O "de que lugar" se está pensando vai condicionar as experiências que se visibilizam e as que se invisibilizam" (GROSFOGUEL, 2012).

O percurso até a aldeia começou em Belém, com o deslocamento de avião até Marabá e depois uma viagem de ônibus com duração de mais ou menos dez horas para São Felix do Xingú, cidade localizada no sudeste paraense, na confluência do Rio Xingú com o Rio Fresco. A partir daí a viagem continua de voadeira por mais umas quatro horas subindo o Rio Fresco, entrando no Riozinho e sempre subindo até a Aldeia. O tempo era de pouca chuva, finalzinho do inverno amazônico, o rio estava secando deixando a mostra as suas corredeiras e pedras, o que tornou a viagem uma aventura.

[107] Licenciada em Pedagogia, Mestra em Educação- UEPA, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará- UFPA, Professora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará- UEPA.

[108] Os Kayapó vivem em aldeias dispersas ao longo do curso superior dos rios Iriri, Bacajá, Fresco e de outros afluentes do caudaloso rio Xingu no Brasil Central e ocupam um território quase tão grande quanto a Áustria. Os Kayapó se referem a si próprios como Mebêngôkre, "os homens do buraco/lugar d'água".

A Aldeia Môikàràkô é constituída por diversas casas de palha distribuídas em torno da Casa do Guerreiro, uma construção de uso coletivo utilizada em reuniões, assembleias e festas. As únicas construções de alvenaria são a igreja evangélica e a Escola Indígena Kubenhikâmhti. A escola possui três salas de aula, banheiros, cozinha e um espaço para as atividades administrativas. Existe também uma área central onde os alunos se alimentam e as atividades coletivas são desenvolvidas. As aulas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena[109] foram realizadas nessa escola. A turma é formada por dezessete alunos, pois, a única mulher desistiu do curso[110] e alguns atuam como professores em suas aldeias. O prédio antigo da escola, que foi desativado com a construção da escola nova, serve atualmente de alojamento para os quatro professores kuben[111] que trabalham na aldeia e também nos serviu de abrigo durante os dias de nossa permanência na aldeia.

A distância de aproximadamente quinhentos metros que separava o alojamento da escola era percorrida por nós quatro vezes por dia. Logo cedo, no inicio do turno da manhã, no retorno para o almoço, no inicio da tarde retornando para as atividades vespertinas e no retorno ao final do dia. O percurso atravessava a aldeia de um extremo a outro, passando pelo campo de futebol, caminhando por entre casas e árvores até alcançar a escola. Foi nesse caminho, retornando para a escola após o almoço, que aconteceu a queda. Não sei explicar com muitos detalhes o ocorrido, tudo aconteceu muito rápido. Quando dei por mim estava no chão. Foi uma queda espetacular, dessas que se cai com o corpo todo no chão, só deu tempo de proteger a cabeça alçando os braços para frente e me apoiando nos cotovelos. Tive a sensação de que meu cérebro sacolejou e fiquei por alguns segundos atordoada, sem saber o que tinha acontecido.

Imediatamente fui auxiliada por um professor que caminhava a meu lado e por alguns alunos indígenas que foram atraídos ao local pelo barulho causado pelo tombo. Levantei-me, limpei a terra da roupa e do corpo e compreendi que tinha tropeçado em uma raiz de árvore e uma pedra existente no caminho. A queda imediatamente tornou-se o principal assunto na aldeia, entre os alunos da Licenciatura não se falou de outra coisa

[109] O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena é ofertado pela Universidade do Estado do Pará- Uepa. Foi criado em 2012 e forma professores indígenas em nível superior para trabalhar nas escolas indígenas a partir da demanda das próprias comunidades.
[110] No caso das escolas indígenas, há mais professores índios do que professoras: os homens respondem por 65% do total, enquanto as mulheres representam 35% (GRUPIONE, 2003).
[111] "Kuben" é o termo usado pelos Kayapó para se referir aos não indígenas.

naquela tarde. Todos queriam saber como se deu a queda, se tinha machucado e tive que relatar o episódio diversas vezes.

No dia seguinte, ao percorrer o mesmo caminho em direção à escola, nas cercanias do local do tombo, fui abordada por uma indígena que se aproximou de mim falando alto em sua língua nativa, gesticulando e dirigindo-se a mim apontava para o chão com voz firme e gestos largos. Por não ser falante da língua Mebêngôkre Kayapó[112] o que a mulher dizia era para mim incompreensível e um dos alunos que acompanhava o episódio se encarregou de traduzir as palavras da indígena. Ela estava explicando que havia limpado o caminho por onde nós passávamos, tirando os galhos, raízes e pedras para evitar novos tombos, porque "na nossa aldeia professor não cai". Olhei para o caminho e percebi que estava muito limpo, livre de obstáculos, agradeci emocionada e continuei caminhando até a escola. O gesto inusitado da mulher indígena e a segurança com a qual fez aquela afirmação suscitaram em mim muitas e profundas reflexões.

O que moveu a indígena a limpar o caminho para que eu não mais caísse? As inúmeras elucubrações me fizeram concluir que o caminho não foi limpo para que "eu" não caísse, mas sim, para que "professor", lugar que eu ocupava na aldeia, não caísse, para que nenhum professor tombasse, para que os professores Kayapó, em pleno processo de formação, nunca tombassem, mas, sempre de pé, erguidos, fossem adiante em busca de formação e afirmação. Partindo dessas reflexões pude perceber todo o simbolismo contido na atitude e nas palavras da mulher indígena. Seu gesto real se revelou uma expressão do que, no plano simbólico, a educação representa para o povo Kayapó.

> Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos- o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade- os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade não poderia viver um só momento não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica (CASTORIADIS, 1991, p. 142).

Naqueles dias a Aldeia Môikàràkô respirava uma atmosfera educativa. Ela foi escolhida para sediar aquela etapa do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e dezessete alunos indígenas, oriundos de várias aldeias, três professores, a Coordenação da Educação

[112] A língua falada pelos Kayapó pertence à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Os Kayapó, para quem a oratória é uma prática social valorizada, se definem como aqueles que falam bem, bonito (Kaben mei), em oposição a todos os grupos que não falam a sua língua.

Escolar Indígena da Prefeitura de São Felix do Xingú e outros representantes da prefeitura estavam lá presentes, imprimindo outra dinâmica ao cotidiano da aldeia. Nossa presença causava admiração e despertava a curiosidade, especialmente das crianças, mas, sobretudo aquele movimento educativo representava um avanço no percurso formativo dos professores indígenas Kayapó que, no prazo de aproximadamente um ano e meio estarão licenciados, em condições legais para assumir as escolas indígenas de suas aldeias.

Inimaginável é mensurar o significado desta conquista. Professor indígena, e aqui me refiro especificamente ao professor indígena Kayapó, além de uma categoria teórica que figura oficialmente nas Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena, documento do MEC de 1994, e na Resolução 03/1999, do Conselho Nacional de Educação, é categoria prática e organizativa em plena construção pelos próprios povos indígenas, no bojo das discussões sobre novos papéis sociais (SILVA, 2013, p.118).

Sendo uma categoria em plena construção, os professores indígenas, enquanto atores da vida social não podem ser compreendidos separadamente do contexto social e cultural em que estão inseridos, pois

> a partir do contato, as culturas dos povos indígenas sofreram profundas modificações, uma vez que dentro das etnias se operaram importantes processos de mudança sociocultural, enfraquecendo sobremaneira as matrizes cosmológicas e míticas em torno das quais giravam toda a dinâmica da vida tradicional (LUCIANO BANIWA, 2006, p.18).

Ao concluir o curso de licenciatura os professores Kayapó adquirem oficialmente o direito de atuarem como professores, no entanto, esta se configura apenas uma etapa na luta por um projeto educativo intercultural que tenha como princípios a valorização da cultura "nativa" e a emancipação das populações indígenas. Compreendendo que

> qualquer diálogo intercultural tem que assumir que não vivemos em um mundo horizontal de relações culturais. A horizontalidade assume uma falsa igualdade que não contribui em nada para um diálogo produtivo entre norte e o sul do planeta. Devemos começar reconhecendo que vivemos em um mundo onde as relações entre culturas se realizam verticalmente, isto é, entre dominados e dominadores, entre colonizados e colonizadores (GROSFOGUEL, 2012, p. 340).

A educação escolar indígena específica, intercultural e de qualidade, aponta como princípio a troca dos modelos assimilacionistas[113] pela implantação de programas de educação escolar que estejam na perspectiva do projeto de sociedade de cada povo indígena. É preciso reconhecer que, sendo a escola uma instituição não indígena, oriunda em contextos de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas, criar uma escola indígena ainda é um grande desafio.

Na efetivação desse modelo de educação escolarizada em contextos indígenas a garantia do espaço e do papel do professor indígena tornou-se imprescindível (ALENCAR, 2014, p. 83). Os professores indígenas têm a incumbência de analisar dois mundos, o étnico e o que costumamos chamar de ocidental, além do que

> devem escolher em conjunto com colegas e com a comunidade o modelo de escola, o currículo, o calendário, a pedagogia, ouvindo os anseios de pais, dos líderes e dos mais velhos, contando com a força coletiva do próprio povo e das organizações indígenas ou de professores indígenas locais, regionais ou nacionais. Devem refletir sobre a sociedade que almejam e pensar em formas educacionais para atingi-las, têm que entender o mundo globalizado e o próprio mundo, diferente em cada povo, têm que ensinar em suas línguas e dominar o português, devem adquirir conteúdos de conhecimento de um sistema educacional, o brasileiro ou universal, do qual até há pouco estavam marginalizados (MINDLIN, 2003, p. 149).

A realidade especifica dos professores Kayapó encontra similaridade em outras etnias, ampliando a luta para todos os professores indígenas. O principal aspecto deste processo de luta passa pela dimensão epistêmica, incorporando na discussão a existência do conhecimento ancestral indígena, que se configura como outra concepção epistemológica a respeito do universo e das interfaces entre o real e o imaginário obviamente diferente da nossa, configurando-se, portanto, em um saber que durante séculos tem ordenado e imprimido coerência a esse sistema cultural (MIRANDA, 2015, p. 72).

As primeiras experiências de formação inicial e continuada de professores indígenas dentro de uma nova concepção de escola intercultural começam a tomar corpo no Brasil a partir do final da década de 1970, quando se percebeu a importância da escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios indígenas. Nessa época os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram desenvolvidos por organizações não

[113] A educação escolar oferecida aos povos indígenas durante séculos teve como objetivo a integração do índio à sociedade nacional, sem respeito às diferenças culturais e linguísticas. Era uma educação de branco, da cultura do branco para os índios. Em outras palavras, a escola servia para o branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele (LUCIANO BANIWA, 2006).

governamentais e rapidamente começaram a surgir em todas as regiões do país muitos programas de formação para o Magistério Indígena.

No Pará, apenas em 2003, foi criado o Curso Normal em Nível Médio- Formação de Professores Índios do Pará coordenado pela Escola Itinerante da Secretaria Executiva de Estado de Educação do Estado do Pará-SEDUC, que funcionou até 2013, formando 242 professores indígenas. Em 2011, com a oferta das primeiras turmas em 2012, foi criado o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UEPA[114], atendendo a uma demanda do movimento indígena. O curso formou em 2016 a primeira turma composta por 72 indígenas das etnias Tembé- Tenethehara, Gavião e Surui Aikewara e em 2017 a segunda turma formada por indígenas das etnias Wai wai e Tapajós- Arapyúns. Os professores indígenas que se formaram em 2016 estão cursando a Especialização Docência em Educação Escolar Indígena.

Esse processo de formação de professores indígenas no Pará, ainda muito recente, é pautado em alguns princípios que são orientados considerando a diversidade linguística e sociocultural dos povos indígenas que aqui habitam, da variedade de situações históricas e dos marcos pedagógicos e curriculares da educação escolar indígena. Esses princípios são os da Interculturalidade, da Especificidade e da Diferença, da Unidade Teoria e Prática, da Pesquisa e da Interdisciplinaridade[115].

Entretanto, dada a complexidade e singularidade do processo formativo dos professores indígenas, torna-se um grande desafio traduzir teoricamente os diversos saberes que são por eles apropriados, assimilados e ressignificados, e que contribuam para a construção de sua identidade profissional e afirmação de uma práxis pedagógica autônoma.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro. **Educação intercultural e a formação específica de professores indígenas no ensino superior.**Revista Fórum Identidades (2015).

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.

[114] Universidade do Estado do Pará
[115] Ver o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/UEPA – 2016

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Educação escolar indígena**: formação de professores. Rio de Janeiro: Salto para o futuro, 2002.

GROSFOGUEL, Ramón. **Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas:** para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez 2012, pp. 337-362.

LUCIANO BANIWA, Gersen dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD/Museu Nacional, 2006.

MINDLIN, Betty. **Referenciais para a formação de professores indígenas:** um livro do MEC como bússola para a escolaridade. Brasília: Em Aberto, 2008.

MIRANDA, Júlia Cleide Teixeira de. **O Ritual da Festa do Moqueado**: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembé-Tenetehara. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

SILVA, Rosa Helena Dias. **“Não é fácil ser professor...”** - pensando a construção de projetos indígenas de escola e o papel do professor indígena. In: Série Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCBC. Campo Grande: UCBC, 2003.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

"NÃO HÁ PRÁTICA SEM TEORIA": RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTÁGIO DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Luciana da Costa Oliveira
UFPA - Brasil
E-mail: lucianames17@gmail.com

RESUMO: Este resumo tem como objetivo relatar uma experiência no Estágio Docência, enfatizando a importância da teoria na formação inicial de professores. O estágio docência foi realizado em uma turma do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, na disciplina "Educação e Ludicidade". A escolha em relatar essa experiência originou da observação das aulas ministradas pela docente formadora, que adotava a teoria histórico-cultural como principal fundamento de sua prática. O procedimento metodológico constou de observação das aulas ministradas pela docente e de pesquisa bibliográfica sobre a importância da teoria para orientar a prática docente. Os resultados mostraram que a adoção de uma teoria como fundamento do trabalho pedagógico de uma professora formadora tornou as aulas mais interessantes para os alunos, sinalizando estar em curso a formação de professores mais críticos e conscientes de seu trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; teoria e prática; teoria histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

A teoria, no senso comum, ainda é vista como algo distante da prática, o que dificulta a adoção de teorias pelos/as professores/as, fazendo assim com que a ação pedagógica se dê, muita das vezes, sem fundamentação e com o pensamento de que como todos já passaram por um ambiente escolar, qualquer pessoa pode exercer a função de professor/a. A profissão de professor/a deve ser exercida por profissionais formado para tal, de forma sistemática, ou seja, embasados/as em teorias que contribuam para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a formação de um ser humano consciente. Como dizia Paulo Freire em sua obra "Pedagogia da Autonomia", ser professor (a) é um ato de coragem, em meio a tantos desafios educacionais atuais.

Para isso, é necessário que os/as docentes tenham uma formação embasada em teorias que os/as possibilitem a visão da totalidade da educação e da realidade na qual os alunos estão inseridos.

Nesse sentido, é importante considerar que a teoria é fundamental para entender a prática pedagógica, assim como também fazer a prática pedagógica. Por isso, a escolha de uma determinada teoria precisa ser feita de forma consciente, ou seja, é necessário que seja

uma teoria comprometida com a formação de um ser humano consciente, pois como afirma Lenin, "não há prática revolucionária sem teoria revolucionária" (1982, p.96).

Desse modo, este relato tem como objetivo apresentar uma experiência por mim vivenciada no estágio docência na pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPA-PPGED), enfatizando a importância da teoria na formação inicial de professores, pois "assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação" (FREIRE, 2011, p. 252).

O estágio docência possibilitou perceber que a docente da disciplina "Educação e Ludicidade" utilizava como base da sua prática pedagógica a teoria histórico-cultural como, uma das teorias existentes para entender o humano e adequada para compreender a educação e a ludicidade, visando o desenvolvimento humano como um ser lúdico em suas diferentes e múltiplas relações sociais.

A teoria histórico-cultural foi elaborada por Lev Semionivich Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores e está fundamentada no materialismo histórico dialético. Vigotski se contrapôs à psicologia tradicional do seu tempo, que entendia o humano fora do seu contexto histórico-cultural e considerou que somente é possível entender o indivíduo em contato com o seu meio, nas suas relações sociais.

Para esta teoria, a educação tem um valor fundamental na formação do ser humano e por isso na psicologia que ele propunha, a educação era a primeira palavra que mencionava (VIGOTSKI, 1926/1991, p.144). É válido enfatizar que Vigotski não criou uma psicologia educacional, mas sim uma psicologia que entende o desenvolvimento humano nas suas diversas interações, ou seja, destacou a educação em sua totalidade que se faz presente na vida do indivíduo desde o seu nascimento e em diferentes contextos, não somente no ambiente escolar.

Vigotski destacou o papel do professor no processo de formação humana. Ele entendia que o professor é o organizador do ambiente social educativo. (VIGOTSKI, 2003) e que para isso, precisa ter conhecimento sobre o desenvolvimento humano de modo a organizar o ambiente que possa contribuir para uma educação crítica e emancipatória com e para os/as futuros professores/as.

METODOLOGIA

Segundo a Resolução n° 003/2017 – PPGED/ICED/UFPA, no seu Artigo 1: º "O Estágio Docência na pós-graduação será obrigatório para o(a)s discentes regulamente matriculados em cursos stricto sensu (mestrado e doutorado), beneficiado(a)s com bolsas do PPGED [...]".

Nesse sentido, na condição de bolsista do Programa, realizei o estágio acadêmico no 2° período letivo de 2017, no período de 26/04/2017 a 06/09/2017, com carga horária de 68 horas. A disciplina "Educação e Ludicidade" é ministrada no 6° semestre da grade curricular do Curso de Pedagogia e tem por objetivos discutir o processo de constituição sócio-histórica da ludicidade, a formação do sujeito lúdico, a relação entre educação e ludicidade e o papel da escola na constituição do sujeito lúdico.

A metodologia adotada para este relato constou de pesquisa bibliográfica, que para Severino é "aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos e teses etc." (2007, p. 122), observação da prática docente professora, que "é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa" (SEVERINO, 2007, p. 125).

A observação das interações entre docente e alunos (as) foi indispensável para perceber e analisar o modo como se deu o processo educativo nas aulas, assim como a pesquisa bibliográfica auxiliou no modo de análise da observação.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Os autores que pesquisam a teoria e a prática na formação de professores, afirmam que ter uma teoria como fundamento do trabalho pedagógico "[...] trata-se, pois, de não apenas apontar uma teoria, de aprender a anunciá-la, mas de buscar os elementos que a concretizam sob a forma de práticas pedagógicas" (TEIXEIRA, MELLO, 2015, p. 90). Tal postulado foi perceptível na prática da professora, que ao selecionar textos, realizar seminários, oficinas, e painel integrado, fez com que o conhecimento sobre a teoria histórico-cultural se fizesse no concreto, nas aulas.

É necessário ressaltar que a teoria histórico-cultural não centra a atividade pedagógica somente no/a professor/a, uma vez que ele/a sozinho não detém o conhecimento e que por

isso precisa fazer do espaço educativo, um espaço democrático, coletivo. Assim sendo, a docente solicitou a minha participação no planejamento da disciplina e também pediu a participação dos/as alunos/as da turma.

Torna-se necessário enfatizar também que o espaço educativo precisa ser democrático no que tange às teorias do conhecimento. Foi o que presenciei ao acompanhar o trabalho da referida professora. Ela não impôs aos estudantes a teoria em que se fundamentava. Em vez disso, destacou e justificou a teoria que tomava como fundamento de seu trabalho, mas também possibilitou que conhecessem outras teorias que discutem a relação Educação e Ludicidade. Isso mostra o valor de considerar os estudantes como seres humanos que possuem opinião, modos de ver a vida, entre outros aspectos sociais, pois "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...]". (FREIRE, 1996, p. 23).

Ao observar as aulas, foi possível perceber o interesse dos (as) alunos (as) pela teoria histórico-cultural e a motivação em falar da realidade escolar envolvendo a teoria. Eles mostraram-se motivados ao saber que é possível relacionar a prática, com a teoria, de modo a melhor compreender e intervir na realidade.

De acordo com um estudo realizado sobre o novo currículo do Curso de Pedagogia da UFPA, "Observa-se a carência de clareza teórica para embasar a prática pedagógica do professor, o que dificulta a compreensão dos estudantes sobre conteúdos que podem garantir a sua atuação como docente em vários ambientes da sociedade" (SOUZA, OLIVEIRA, 2017, p. 16023). Entende-se que muitos docentes não utilizam teoria para fundamentar a sua prática e os/as alunos/as sentem necessidade de que seus professores/as mostrem a teoria em que se baseiam para compreender melhor o conteúdo que trabalham.

Nessa disciplina os estudantes perceberam como é possível unir teoria e prática e isso os motivou a estudar, em saber mais sobre determinado assunto e a participarem das diversas atividades das aulas, tais como oficinas, apresentações de seminários e painel integrado.

A teoria direciona caminhos, fundamenta a prática pedagógica e permite a criticidade. Desse modo, é importante que na formação de professores/as, seja ela inicial ou continuada, o/a docente formador/a desenvolva sua prática fundamentada explicitamente em uma teoria, pois ao mesmo tempo em que permite a ele a compreensão de mundo, permite também aos estudantes relacionarem a sua realidade com a teoria, fazendo assim com que não haja prática

sem uma teoria explícita. Entretanto, como afirmam Teixeira e Melo (2016), a adoção de uma teoria não pode ser algo gratuito. Torna-se necessário que ela apresente com clareza uma concepção da relação individuo-educação sociedade, de modo a possibilitar uma ação educativa comprometida com a transformação social.

Na obra "Pedagogia do Oprimido" (2011), Freire reforça a importância de uma teoria de ação para efetivar a libertação dos oprimidos dos opressores e a transformação do mundo, para o que é muito importante a liderança revolucionária para pensar em *comunhão,* com o povo, na práxis, onde a teoria se faz presente.

CONCLUSÃO

Após o levantamento teórico entre teoria e prática na formação de professores e minha participação no Estágio Docência como estudante do Programa de Pós-graduação da em Educação – PPPGED, foi possível compreender que o/a docente formador/a tem um papel importante na formação de outros/as professores/as por possibilitar o conhecimento crítico necessário ao exercício dessa profissão.

Nesse sentido, a prática do/a professor/a formador/a precisa ser intencional, visando à formação humana consciente dos/as futuros/as professores/as e para isso é necessário a adoção de teorias que contribuam para uma formação crítica e transformadora.

A teoria adotada pela docente revelou aos estudantes do Curso de Pedagogia uma prática mais humanizadora, ao pensar o humano em sua concretude e nas suas relações sociais. Desse modo, foi possível perceber o interesse dos/as alunos/as pela teoria histórico-cultural, ao participarem ativamente das aulas, por meio de diálogos, questionamentos e contribuições diversas.

O trabalho pedagógico da professora da disciplina "Educação e ludicidade" revelou o compromisso da docente com a formação de futuros/as professores/as críticos e comprometidos com a transformação social, indo ao encontro do que foi constatado na pesquisa sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UFPA, na qual os (as) alunos (as) afirmaram que sentem necessidade de teorias por parte dos (as) docentes que ministram as aulas no curso e que também não desejam que seja qualquer teoria, mas uma teoria comprometida com a qualidade da educação e com a transformação social.

Finalizo este meu relato de experiência no Estágio Docência com essa máxima de Paulo Freire: "Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural [...] mais aumenta minha responsabilidade com os homens" (FREIRE, 2016, p.25).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____.**Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LENIN, V.I. **Obras escolhidas**. Tomo I. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

PPGE/ICED/UFPA. Resolução n° 003/2017, de 24 de fevereiro de 2017. **Dispõe sobre Estágio Docência aos estudantes regulamente matriculados no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED.** Belém, disponível em: http://www.ppged.com.br/arquivos/File/RESOLU.pdf. Acesso em 04 set 2017.

SANTOS, Mateus dos Santos. OLIVEIRA, Luciana da Costa. Caracterização e descrição das experiências curriculares no âmbito do curso de pedagogia da UFPA-Belém:um estudo a partir dos planos de ensino dos professores e das percepções dos estudantes. **XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização docente. Ago 2017. Disponivel em: http://educere.pucpr.br/p1/anais.html Acesso em 05 set 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, S. R. S. & MELLO, S. M. Formação de professores: uma teoria para orientar a prática. In CORRÊA, C. H., CAVALCANTE, L. I. P. e BISSOLI, M. F. **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016, p. 85-101.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.**Trad. Claudia Shilling. Porto Alegre:Artmed, 2003.

_____. Prólogo a la versión russa del libro de E. Thorndike "Principios enseñanza basados a la psicolgía". In: _____. **Obras Escogidas.** Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1926/1991.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O JOGO COMO MÉTODO PARA RESOLVER OPERAÇÕES DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

Renan Ferreira de Freitas
UFPA- Brasil
renan_iemci@yahoo.com.br

Érica Cristina da Costa Silva
UFPA
s2beatless2@gmail.com

Maria de Fátima Vilhena da Silva
UFPA- Brasil
fvilhena@ufpa.br

RESUMO: O estágio supervisionado se faz importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem na formação inicial do licenciando. Os objetivos deste trabalho são: refletir sobre a prática pedagógica, que aproxima o acadêmico da realidade da docência, e favorecer a aprendizagem dos alunos para resolver problemas e operações matemáticos por meio de jogos matemáticos. A experiência ocorreu no contexto do estágio em uma escola pública, em Belém, numa turma de 1º ano com 26 alunos. Os resultados do estágio, em geral, indicam a necessidade de constante reflexão do professor. Na atividade com o jogo matemático, os alunos interagiam espontaneamente e percebiam o que conheciam. Seus erros eram auxiliados a corrigirem com a ajuda dos colegas mais sabidos no assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo matemático. Estagio supervisionado. Reflexão sobre a docência.

1. INTRODUÇÃO

Brincar e jogar fazem parte do desenvolvimento da criança, pois por meio deles o relacionamento com outras crianças melhora consideravelmente além promover interesse das crianças nas atividades. O uso dos jogos ou brinquedos educativos com fins pedagógicos torna-se um instrumento potencialmente significativo para as situações de ensino e de aprendizagem na resolução das operações fundamentais da matemática.

Resolver as quatro operações fundamentais matemáticas nos anos iniciais às vezes é sinônimo de medo, apreensão e de desânimo, porque muitos alunos chegam ao final do ensino fundamental I sem a certeza de que sabe o mínimo para dar soluções aos problemas que envolvem essas operações. Esse fato deixa os professores angustiados e outros quase sem reação para resolver a situação, com a desculpa que os alunos deviam ter aprendido em anos

anterior. Mas, quando se trata dos graduandos no seu estágio supervisionado estes mostram-se apreensivos, pois querem ajudar os alunos que ainda não sabem resolver as operações, porém o tempo que lhes é permitido pelo professor ou professora regente e mesmo o período de estágio tem sido insuficiente. Fica então o sabor da impotência.

Nesta experiência prática de docência, a atividade de estágio serve para estimular e criar um envolvimento com a escola, em especial com a sala de aula, espaço de grande aprendizagem pedagógica. E, também promove envolvimento em torno dos alunos, aprendendo a buscar soluções junto a estes e com as professoras (tutora e orientadora) para os problemas que vão surgindo ou são observados.

O presente trabalho apresenta um breve relato de docência, em contexto de estágio, sobre a experiência de regência de aulas com os seguintes objetivos: Refletir sobre a prática pedagógica, que aproxima o acadêmico da realidade da docência; Favorecer a aprendizagem dos alunos para resolver problemas e operações matemáticos por meio de jogos matemáticos.

2. **METODOLOGIA**

Este relato trata-se da prática de estágio supervisionado realizada entre os meses de novembro a dezembro de 2016 nem uma escola pública - Stélio Maroja- em Belém, sob a regência tutora da professora regente Nereyda Alencar, no turno da tarde com 10 encontros, totalizando 60 horas nessa turma. A referida turma foi de 1º ano do ensino fundamental a qual contava com 26 alunos frequentes. A função dos estagiários focava em tirar dúvidas dos alunos em atividades desenvolvidas em sala, auxiliar a professora no planejamento e execução das aulas e intervir com aulas sobre assuntos observados do maior interesse para os alunos.

Foi notado que as atividades que envolviam contas de adição e subtração eram as que mais requeriam a atenção para com os alunos. As atividades de leitura se desenvolviam com tranquilidade, pois a professora desenvolvia dinâmicas de interação onde os alunos que já sabiam o assunto ajudavam aqueles com dificuldades de leitura. No estágio também auxiliávamos nas atividades de recorte e colagem de atividades para a casa e avisos na agenda, proporcionando tempo para que a professora regente da turma pudesse acompanhar por mais tempo os outros alunos, em outras atividades.

Percebendo as dificuldades de muitos alunos no estudo das operações matemáticas, desenvolvemos a atividade intitulada de “Brincando com os números”, para fazer uso do

lúdico no ensino da matemática. Na dinâmica do jogo os alunos em duplas montavam as operações de adição e de subtração e as resolviam, possibilitando assim os mesmos conhecerem os números de forma criativa e gerando envolvimento da "brincadeira" educativa na matemática onde um ajudava o outro na solução.

Desenvolvendo a "brincadeira": Explicamos aos alunos como iria ser a atividade, e os distribuímos em duplas. Cada uma recebeu uma folha de papel A4 para auxiliar nas resoluções das operações. b) Uma dupla de alunos montava na "cartela em tamanho grande a operação, escolhendo os números e sinais matemáticos (de subtração e de adição) que estavam disponíveis sobre uma mesa. c) Um aluno de outra dupla ia resolver a operação proposta pelo colega. d) As operações sugeridas também deviam ser escritas em suas folhas de papel e resolvidas para comparar com o resultado dado pelo colega.

A crianças escolhe os númerosde acordo e sinais para a operação matemática e os outros auxiliam se o aluno não souber resolver a operação

4. RESULTADOS E DICUSSÃO

Aprendendo com o Estágio a ser professor

As experiências no estágio proporcionam grande sensibilidade aos futuros docentes e também possibilitam reconhecer as diferenças do nível de conhecimentos dos alunos em uma sala de aula. O estágio também permite notar que o processo de ensino e de aprendizagem das crianças se desenvolve de forma gradativa, e que nem todos os alunos tem o mesmo tempo de aprendizagem, devido a sua individualidade.

Nesse processo de formação docente, o professor vai se formando profissional, ao mesmo tempo vai se envolvendo com os espaços escolares e os alunos com os quais tem contato real.

A experiência vivida na escola faz com que o futuro profissional docente seja mais atento às necessidades de autoavaliação e compreensão de que a universidade oferece parte desta formação, mas a prática da docência exige estudar outros temas para ir completando sua própria formação. Por exemplo, ao se deparar com os alunos especiais sejam eles ou elas diagnosticados ou não, força ao estagiário perceber suas deficiências e que nem tudo é aprendido na universidade. Ao saber que não basta tudo o que aprendeu até aquele momento, procura estudar ainda mais quando este é contagiado pela docência.

Portanto, o contexto da sala de aula auxilia o futuro docente a perceber que o professor ou professora precisa se especializar, estudar continuamente para ser aptos a desenvolver a profissão com zelo e interesse pela aprendizagem do aluno. A sala de aula convida o professor a ser criativo e proativo no sentido de fazer com que as crianças cada vez mais melhorem seus conhecimentos.

Nesta perspectiva Garrido e Lima anunciam que:

> A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas (GARRIDO; LIMA, 2005, p.12).

Fazendo uma reflexão sobre a experiência no estágio e as palavras ditas por Garrido, notamos que o estágio não é apenas uma prática para se relacionar com o que é estudado no curso, é mais que isso, é o eixo que sustenta a formação do ser profissional. De acordo com Donald Schon (2000) o ensino prático deve ser reflexivo, pois ele demanda maestria nas relações acadêmicas e com as demais instituições que compartilham dessa formação.

> Um ensino prático reflexivo deve estabelecer suas próprias tradições, não apenas aquelas associadas a formatos, meios, ferramentas, materiais e tipos de projetos, mas também aquelas que incorporam expectativas para as interações entre instrutor e estudante [...] deve incluir valores e normas que conduzam a reflexões públicas e recíprocas sobre compreensões e sentimentos que, geralmente, são mantidos privados e tácitos. (SCHON,2005, p. 227).

Diante desses argumentos, dizemos que o estágio supervisionado de docência não pode ser apenas uma "prática", mas ser espaço de aprender a aprender, de reflexão e de aprofundamento conceitual sobre os conteúdos a serem ensinados e compartilhados com os alunos, espaço para compreender melhor o que rege a profissão docente e suas relações com a sociedade e atividades educativas que nela se realizam.

Aprendendo as operações de adição e de subtração

No que se refere às atividades com as operações matemáticas de adição e subtração enquanto exigência do estágio supervisionado para intervir na sala de aula. Buscamos fazer com que as aulas, por meio de jogo educativo, fossem mais atraentes aos alunos. Para isso, apresentamos o jogo "brincando com os números".

Venturini e Guimarães (2010) e Souza, Muniz e Forgiarini (2005), ratificam que os jogos em sala de aula estimulam a socialização dos alunos, e permite atitudes de cooperação entre eles. Além disso, os jogos também instigam a participação e interesse dos alunos na busca para solucionar os problemas apresentados pelo educador. A condição desta experiência foi no sentido de buscar identificar as necessidades dos alunos para resolver as operações de adição e de subtração. Nesta postura, os estagiários pesquisam, a partir da situação real da sala de aula, o que dificulta no aluno resolver as operações fundamentais da matemática.

Desta feita, os estagiários deram o tempo necessário para que os alunos desenvolvessem com calma e com a ajuda dos colegas as operações sugeridas no jogo. Assim sendo, percebemos que no decorrer das atividades os alunos aumentavam o interesse em acertar as proposições, mesmo assim quando algum errava nós problematizávamos a questão e assim havia um coro da turma para ajudar a encontrar a solução. Como a atividade foi bem aceita pelos alunos fizemos duas rodadas da brincadeira com as duplas e tivemos um grande ganho de participação. Até mesmo aqueles que eram mais introspectivos em sala de aula, como por exemplo, a aluna diagnosticada com autismo interagia no momento da aula.

Para Garrido e Lima (2005), compreender e problematizar as situações observadas pressupõem que o estagiário diante do conhecimento "supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa" (idem, 2005, p. 15). Estamos, assim, diante de uma discussão sobre a epistemologia da prática do professor.

A proposta da epistemologia da prática, conforme Sacristán (1999:12) citado por Garrido e Lima (2005, p. 16) considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação.

> Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela 'cultura objetiva', ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência 'teórico-prático' em constante

> processo de re-elaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, re-significando-os e sendo por eles re-significados. (SACRISTÁN,1999:12 citado por GARRIDO e LIMA, 2005, p. 16)

Diante dessas perspectivas, realizar a prática sobre operações matemáticas com as crianças levou-nos a pensar que a proposta didática com o jogo seria importante já que as crianças se sentem mais a vontade para estudar. Assim, na atividade de adição e subtração dirigida aos alunos, eles se mostraram atentos e tranquilos para resolver as continhas com os materiais propostos e manifestavam suas maneiras de somar e de subtrair. Eles também não se sentiam constrangidos quando erravam, ao contrário, pareciam satisfeitos com as correções.

Vergnaud (2009, p. 174) diz que "nada é mais fecundo, no plano pedagógico, do que os exercícios de passagem de um material a outro, ou de uma representação à outra". Isso porque no limite do conhecimento matemático, o autor também assevera que "adição pode ser "explicada" por exercícios paralelos com diferentes materiais" (idem, 2009, p. 174).

Enfim, a atividade matemática por meio do jogo proporcionou aos alunos desenvolver as continhas de forma empolgante, centrados no ato de aprender. Este dado vai ao encontro da afirmativa que "os jogos lúdicos são importantes porque proporcionam e estimulam as atividades mentais e sua capacidade de cooperação" (KAMI, 1990, p. 19). Ao montar as operações para os colegas todos mobilizavam o que tinham aprendido com relação à linguagem matemática mental e escrita. E, os alunos quando usavam suas mãos para contar e o papel para reproduzir o jogo, resolviam mais rápido as continhas e rapidamente ajudavam a quem não acertou.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é uma mostra do que será enfrentado no exercício da docência. Essa vivência em sala de aula possibilita compreender o lugar onde está inserido o professor, presenciando cada momento da regência, cada dificuldade do aluno, a necessidade de estudar, ou ser responsável pela própria formação. Não se planeja atividades escolares sem se ter objetivos claros e sem estudar profundamente o conteúdo refletindo sobre sua postura, especialmente quando se trata de crianças.

É imprescindível compreender como se aprende matemática, estudar muito sobre numeração e as operações fundamentais. Não basta apenas propor atividade com jogos

matemáticos ou outro jogo educativo, mais que isso, faz-se necessário encaminhamentos coerentes e seguimentos nas atividades.

Através da atividade lúdica construída com os alunos pudemos dar ênfase no gosto pela matemática e potencializar o conhecimento dos alunos através da "brincadeira" proposta. Portanto, nossas atividades exigiram de nós reflexão e comprometimento com o trabalho docente. Nesse caso, não foi apenas um dever a ser cumprido, mas uma mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para ajudar a superar as dificuldades dos alunos e as nossas.

O estágio, portanto, é um espaço que proporciona oportunidades de vivenciar diretamente na prática pedagógica as diferentes facetas que a escola proporciona. Além de conteúdos teóricos para compreender os objetivos do estágio e suas articulações pedagógicas e educacionais, existem anseios, experiências de sucesso e de insucesso, que propiciam a aquisição de conhecimentos e o significado de atitudes coerentes relacionadas com a profissão docente. Por fim, foi possível favorecer a aprendizagem compartilhada em matemática por todos os alunos da classe.

6. REFERENCIAS

GARRIDO, Selma; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, V. 3, N. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

KAMII, Constance. A Criança e o número: Implicações Educacionais da Teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos, 11ª ed.1990.

SCHON, Donald A. Educando o profissional reflexivo. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alkegre: Artes Médicas Sul. 2000.

SOUZA, Elisangela Ruiz de; MUNIZ, Valdinéia C. B. Q.; FORGIARINI, Valquiria. Jogos e brincadeiras para aprender matemática. Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE, 2005. Disponível no site: http://eduvalesl.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/fOnFaPf9ZeW6R1i_2015-12-19-2-23-45.pdf

VENTURINI, Angela Maria; GUIMARÃES, Flávia Maria de Carvalho. As Contribuições da Mediação Professor e Aluno e a Importância do Lúdico no Ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2010.

VERGNAUD, Gerad. A criança, a matemática e a realidade. Problemas do ensaio da matemática na escola elementar. Tradução Maria Lucia Faria Moro. Ed. UFPR. 2009.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O TRABALHO DOCENTE E TRABALHO IMATERIAL: PROBLEMATIZANDO ESSA RELAÇÃO

Ney Ferreira França
Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA)
francaney@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar a relação presente no interior do debate sobre a ideia do trabalho doente entendido como trabalho imaterial, amplamente aceita por inúmeros teóricos, inclusive alguns marxistas. Neste debate aparecem autores como A. Gorz, M. Lazarato e A. Negri, precursores de estudos na concepção do trabalho realizado no setor de serviços e semelhantes como sendo trabalho imaterial, afirmando estar superada a teoria do valor trabalho elaborada por Marx no século XIX. Assim explicitamos as relações presentes na categoria "trabalho docente" e constatamos um complexo e intrincado conjunto de aspectos, que revelam a atualidade da teoria do "valor" elaborada por Marx, e a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre a relação entre trabalho imaterial e trabalho docente.

Introdução

No cerne da sociedade capitalista, o seu processo de reprodução coloca todas as relações sociais sob seu julgo, a produção, circulação e troca de mercadorias são tratadas de maneira atender aos objetivos propostos pelo capital de forma geral. Em meio a estes processos o trabalho adquire formas específicas do que em outros momentos históricos.

A forma específica adquirida no modo de produção capitalista é aquela em que o trabalho está totalmente a serviço do capital, isto é, sua função é de reproduzir, em toda sua extensão e suas formas as bases que garantam a exploração necessária para garantir a hegemonia das formas de sociabilidade em voga.

Nesse contexto, a partir de meados do século XX, e mais intensamente da década de 1970, o trabalho vem mudando, assumindo características ligadas aos aspectos informacionais, afetivas e intelectuais, isto é, atividades de trabalho nas quais os produtos e processos não podem ser mensurados nem contados como numa fábrica ou indústria.

Autores como André Gorz, Antonio Negri, Maurizio Lazzarato, são os principais representantes deste debate de que as mudanças ocorridas no campo e econômico e produtivo, alteraram o a natureza do trabalho, conferindo a este uma predominância na imaterialidade, assumido também por Geovani Alves, Dal Rosso, Vinicius Oliveira Santos.

No centro destas discussões, aproveitando os aspectos que servem para suas fundamentações os estudiosos do trabalho docente também se valem da associação com o trabalho imaterial, Maurice Tardif, Lesard, Hypoólito, Kische.

O estabelecimento dessa relação entre trabalho imaterial e trabalho docente considerando o contexto da reestruturação produtiva, nos leva a seguinte pergunta, qual a relação presente interior do debate sobre a ideia do trabalho docente entendido como trabalho imaterial?

Para responder a esta questão analisaremos os autores que vem se debruçando sobre trabalho docente, trabalho imaterial, e tomaremos como categoria central de análise a contradição, entendo esta como eixo central na compreensão do objeto deste artigo, uma vez que temos como hipótese que

Inicialmente recorremos aos conceitos elaborados sobre o debate da categoria trabalho elaborados por Marx e Lukács, em seguida, abordaremos os fundamentos do debate sobre trabalho as características do trabalho na sociedade capitalista em geral e de forma mais específica com a reestruturação produtiva. E por fim, analisar os nexos existentes entre imaterial e trabalho docente.

Constatamos existir uma fragmentação no que concerne aos aspectos do trabalho material e imaterial, concebendo-os como elementos quase que estranhos um a ao outro, que a teoria do valor trabalho pode sim ser utilizada para analisar o trabalho contemporâneo a despeito do que informa os teóricos do trabalho imaterial, e que há uma necessidade aprofundar os estudos sobre trabalho imaterial e trabalho docente.

Metodologia

O estudo se deu por intermédio de uma análise bibliográfica apresentada sobre trabalho docente, trabalho imaterial e trabalho, categorias essenciais para responder a pergunta elaborada anteriormente. Os autores ora estudados são André Gorz, Antonio Negri, Maurizio Lazzarato para discutir a tese do trabalho imaterial.

Sobre os textos selecionados, para o debate da categoria “trabalho” Marx e Lukács. Para ajudar na análise recorreu-se a Ricardo Antunes. E debate sobre a atualidade do trabalho na sociedade contemporânea brasileira e internacional.

Discussão

Sobre **a categoria trabalho** Marx, afirma que

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, conta com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de

> apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando- a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (2011, p.211)

Assim, fica evidente que não podemos separar, a não ser como forma analítica, as dimensões biofísicas, psíquicas e sociais do ser humano afim de no entendimento de nenhum objeto que tome o trabalho como categoria de análise, sob pena de não encontrarmos os nexos constitutivos de nosso objeto.

Retomando e aprofundando as elaborações de Marx, outro grande pensador do século XX, Lukács[116], ao tratar dos fundamentos ontológicos e afirma o trabalho como categoria central na reprodução do ser social. Esse pensador atribui a esta categoria o fato de ser fonte de outras categorias, ou nas palavras do próprio autor "Objetivação geradora de outras objetivações" (2013, p.45)

Segundo Engels (2004), o trabalho veio primeiro, e depois, mas também com ele a palavra articulada forma os elementos que ajudaram a desenvolver o cérebro, e junto com este desenvolviam-se os órgãos dos sentidos e a linguagem. Foi a necessidade, por tanto, que criou o órgão.

Para começar nunca é demais lembrar que "Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela' (MARX, 2011, p. 58)

Marx (2011), afirma que quando o processo de trabalho se dá como consumo da força de trabalho pelo capitalista dois fenômenos aparecem: o trabalhador está sob o controle do capitalista e a ele pertence o trabalho; O produto é propriedade do capitalista.

Na passagem para o século XX, o trabalho se modica alcançando um grau de complexificação jamais visto, formas diversas aparecem e dividem espaço com as amais tradicionais. Mas é no final do deste século que temos transformas mais acentuadas com relação as formas de trabalho.

Representado pincipalmente pelo toyotismo[117], em substituição ao modelo taylorista/fordista, a reestruturação produtiva, baseada na acumulação flexível, significa o

[116] Filósofo Húngaro, responsável por resgatar o caráter ontológico da obra marxiana.
[117] Modelo de produção que inicia no Japãp, pela montadora de automóveis Toyota de taiichi Ohno pertencente à estabeleceu novos padrões de organização fabril, buscando superar desperdícios e alcançar o mais alto grau de eficiência e produtividade, em tempos de crescimento econômico lento, motivado pela crise do modelo taylorista/fordista e do Walfare state/keynesiano.

reordenamento de novos padrões de acumulação, que atingiu escalas globais no final do século XX,

> A expansão ilimitada dessa lógica microcósmica para a totalidade das empresas em amplitude mundial acaba por gerar uma monumental sociedade dos descartáveis, uma vez que a lógica da reestruturação produtiva e da produtividade, quando comandada pelo ideário e pela pragmática do capital, acarreta acrescente redução do trabalho vivo e sua substituição pelo trabalho morto, para usar os temos de Marx (ANTUNES, 2005, p.15)

No bojo desta tendência, da flexibilização do trabalho, mudanças com relação aos postos de trabalho vem se dando em escala cada vez maior,

> Este quadro configura uma nova morfologia do trabalho: além dos assalariados urbanos e rurais que constituem o operariado rural, industrial e de serviços, a sociedade capitalista moderna vem ampliando enormemente o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados *part-time*, que exercem trabalhos temporários, entre tantas outras formas semelhantes de informatização do trabalho que ocorrem em todas as partes do mundo. (ANTUNES, 2005, p.15)

Há claramente uma mudança na predominância com relação ao tipo de trabalho, diversificando e complexifcando a dinâmica do trabalho.

Este tipo de trabalho cujo resultado útil é algo imaterial é determinado pela predominância da relação que determina o uso das expressões, contudo reconhecemos que existam fragmentos de trabalho material no trabalho imaterial e vice-versa. (SANTOS, 2013).

Ainda segundo esses autores, amparados por Tardif e Lessard, o trabalho docente como trabalho imaterial está ancorado em quatro constatações:

> 1 – A categoria dos trabalhadores de bens materiais está em queda em todas as sociedades modernas avançadas, ao passo que a dos trabalhadores na área de serviços cresce em ritmo acelerado;
> 2 - é que o grupo de profissionais das áreas de serviços ocupa posições cada vez mais importantes e dominantes em relação aos produtores de bens materiais.
> 3 - que essas atividades estão relacionadas às profissões e aos profissionais que são representantes típicos de grupos de especialistas na gestão de problemas econômicos e sociais, com o auxílio de conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais.
> 4 - que dentre as transformações em curso observa-se o crescente prestígio, nas sociedades modernas avançadas, dos ofíciose profissões que têm os seres humanos como objeto de trabalho. (Hypolito e Grishcke, 2013, p. 518)

É, portanto, ai que está o trabalho desenvolvido por professores, cuja característica relacional ou interativa, em escolas públicas ou privadas, se encaixando perfeitamente na tese do trabalho imaterial.

Pra problematizar essa questão a indicação dada por Marx, ao afirmar que o trabalho é um processo, no qual estão envolvidos o homem e a natureza. Mas que ao mesmo tempo, na evolução das relações estabelecidas entre os homens, pois como destacado por Lessa e Tonet não existe um ser humano atuando individualmente na natureza, há uma apropriação específica no modo de produção capitalista do trabalho e do trabalhador pelo dono do capital.

Neste sentido, independente de sua forma material ou imaterial existe uma exploração da mão de obra do trabalhador, seja ele operador de *telemarketing*, ou um operário de uma equipe da VOLVO[118], se um trabalhador da Albras Alunorte ou um professor da rede privada. Nesses casos, está se produzindo mais valor[119], por meio da intensificação e precarização do trabalho.

Sobre este aspecto e contra os defensores do fim do trabalho Antunes (2005) afirma que na dualidade do trabalho virtual em um mundo real reside uma contradição que reside na afirmação de que se o trabalho é fundamental na produção de valor, o capital, ora ressalta sua perenidade, ora escancara sua superfluidade , exemplificada pelos precarizados, desempregados subempregados e na flexibilização.

Não está superada, por tanto, a teoria do valor elaborada por Marx, e de que a formulação elaborada pela "teoria do trabalho imaterial" de que não haveria como aplicá-la ás formas contemporâneas de trabalho, incluindo aquela desenvolvida pelo professor.

Assim tomar o ser humano independente de da profissão, da ocupação ou do tipo de trabalho que desenvolve em sua totalidade, sem fragmentá-lo em corpo em mente, mas dotado de dimensões físicas, psíquicas e sociais, pode ser a forma mais adequada de analisarmos seu agir no mundo.

Considerações finais

[118] Empresa sueca montadora de veículos automotivos.
[119] Mesmo que Marx, tenha se referido ao trabalho do professor como improdutivo, pois não geraria mais valia, autores mais recentes afirmam que há uma clara apropriação do seu trabalho, para produzir lucro sobre o seu trabalho como no caso das escolas privadas.

Neste texto, pusemo-nos a tarefa de problematizar a relação estabelecida entre trabalho imaterial e trabalho docente, destacando a gênese e o desenvolvimento dessa discussão, com a convicção que é um estudo introdutório a esta temática.

Constatamos que é necessário conceber o trabalho na sua metamorfose como uma continuidade de apropriação, mas nesse momento histórico, das últimas três décadas do século XX e primeira do século XXI, não só do produto material de bens e serviços, mas também da dimensão cognitiva do trabalho como aspecto que amplia as formas de geração de valor e também de controle sobre o trabalhador

Referências

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha:** Ensaios sobre a nova morfologia do mundo do trabalho. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

_____. **Adeus ao trabalho:** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12 ed, São Paulo: Editora Cortez, 2007.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho:** A intensificação do labor na sociedade contemporânea, São Paulo: Editora Boitempo,2008.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. in ANTUNES, R. **A dialética do trabalho I.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

HYPOLITO, A. M.; GRISHCKE, E. D. Trabalho imaterial e trabalho docente. In **Revista educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, set./dez. 2013, p. 507-522.

LESSA, S; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social, v II.** São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MARX, K. **O capital.** Ed 28. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SANTOS, V. O. **Trabalho imaterial:** A teoria do valor em Marx, São Paulo: Expressão Popular,2013.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS DE BELÉM - PARÁ

EMMANUELLE ARAUJO PEREIRA
UFPA – BRASIL
emmanuelle_araujo@yahoo.com.br

HUBER KLINE GUEDES LOBATO
UFPA – BRASIL
huberkline@ufpa.br

RESUMO: O presente trabalho surgiu da problemática: como se dar o trabalho docente com alunos surdos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Vilhena Alves em Belém-Pará? Assim, traçamos como objetivo de estudo: analisar o trabalho docente com alunos surdos da Escola Vilhena Alves no contexto da EJA. O estudo pauta-se em uma pesquisa descritiva em formato de pesquisa de campo, em que utilizamos a observação assistemática e entrevista para a coleta de dados. Os resultados da pesquisa revelam que a inclusão de jovens e adultos surdos na EJA é um reflexo de uma trajetória escolar de insucesso nas classes regulares e das marcas do processo de exclusão (evasão e repetência) que sofreram no ensino na escola regular inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Aluno Surdo. Trabalho Docente.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apoiada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996 a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa atender àqueles que não tiveram acesso, ou que por inúmeros motivos, não concluíram seus estudos (Ensino Fundamental ou Ensino Médio) no tempo apropriado, sendo assim, tal modalidade de ensino surge como uma válvula de escape para esses que desejam regressar à sala de aula, afinal, a educação é de extrema relevância para o desenvolvimento do bom convívio social, crescimento profissional e pessoal.

Independente dos motivos que tenham ocasionado a evasão desses jovens e adultos, impossibilitando a conclusão do nível básico de ensino, a educação é um direito de todos, conforme pontuado na Constituição Federal de 1988:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

Assim, compreende-se que a Educação de Jovens e Adultos se fundamenta na tentativa de "reafirmação de direitosde maiorias vistas, na sociedade desigual, como minorias" (PAIVA, 2005, p. 12), afinal, a história da Educação no Brasil é marcada por discrepâncias políticas, econômicas e sociais.

Paiva (2005) esclarece que:

> No campo da Educação, o direito e o exercício democrático tem sido permanentes temas em disputa. Especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (PAIVA, 2005, p. 1).

Entre o público que procura a EJA, estão também pessoas surdas, na verdade, não poderia ser diferente, afinal a história da educação de surdos é marcada por uma trajetória de exclusão social, econômica e política (HENNING, 2010). Neste sentido, os surdos buscam encontrar na EJA uma forma de estudo que venha suprir com os anos de exclusão tidos na escola regular de ensino.

Mesmo que timidamente, com o tempo a educação de surdos foi ganhando voz e dando saltos nesse histórico de lutas e conquistas. Pousa-se nas sociedades contemporâneas, marcadas por importantes avanços político-sociais e fomentadas pela democratização, que alavancou movimentos de direitos humanos, manifestações que visam apontar a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes.

Tendo a escola um papel fundamental na construção e na preparação do cidadão, tal abordagem acaba ganhando ênfase no contexto educacional, gerando assim, reflexões sobre a real efetivação de uma educação para Todos, principalmente no que tange ao processo de ensino aprendizagem de alunos surdos na Educação de Jovens e adultos.

Neste sentido, surgiu-nos a seguinte inquietação: como se dar o trabalho docente com alunos surdos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Vilhena Alves, Belém-PA, no contexto da EJA? A fim de desvelar tal questionamento central, traçamos como objetivo de estudo: analisar o trabalho docente com alunos surdos da Escola Estadual de Ensino

Fundamental e Médio Vilhena Alves em Belém-PA, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)[120].

2 SOBRE O CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo vem sendo realizado por meio de uma pesquisa descritiva, que se trata primordialmente da "descrição das características de determinada população ou fenômeno" (GIL, 2002, p. 42), nesse caso: a educação de surdos, que por vez, está sendo alvo, de observação, reflexão e descrição do trabalho docente, a fim de identificar fatores que contribuem para uma aprendizagem significativa dentro da modalidade de ensino EJA e no âmbito da inclusão de alunos surdos.

O *lócus* da pesquisa é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Vilhena Alves, localizada na Avenida Governador Magalhães Barata - 698, São Brás, Belém – Pará. Esta escola foi escolhida como *lócus* de pesquisa, pois apresenta um número significativo de surdos utentes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que estudam em turmas da EJA.

Os sujeitos da presente pesquisa são professores ouvintes e alunos surdos da primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos (Educação básica), usuários da Libras e que estudam nos turnos manhã, tarde e noite na referida escola.

A pesquisa está sendo realizada por meio de um estudo de campo, "desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo" (GIL, 2002, p. 53). Far-se-á ainda, entrevistas (com alunos e professores) para desvelar a realidade de surdos na Escola Vilhena Alves na EJA.

Vale mencionar que optamos por tal caminho, também por este proporcionar certa flexibilização; "podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa" (GIL, 2002, p. 53). Pontuamos que as técnicas e procedimentos usados na pesquisa são a: observação assistemática, que "consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais, ou precise fazer perguntas" (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 89).

[120] A produção deste trabalho é oriunda das ações do Curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos da Universidade Federal do Pará (UFPA), que tem a Escola Vilhena Alves como *lócus* de uma pesquisa que encontra-se em andamento no âmbito do curso.

Neste estudo faremos a entrevista que é entendida como "um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante a uma conversação de natureza profissional" (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 92). A aproximação com professores e alunos surdos na escola vem ocorrendo de forma paulatina, a fim de conhecermos as formas de aprendizagem e, sobretudo, o trabalho docente no contexto da EJA com alunos surdos.

3 SOBRE O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS

A EJA, surge como uma ação reparadora, que significa não somente o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. É válido pontuar que para Paiva (2005):

> Nem o direito ao ensino fundamental, atribuído pela Constituição de 1988 a todos os brasileiros, foi ainda consagrado na prática, restando, portanto, um enorme desafio quando se pensam os sujeitos da EJA (p. 19).

Entre estes sujeitos estão os surdos, vistos como sujeitos pertencente à minoria, que buscam nessa oportunidade, a viabilização dos seus direitos e a perspectiva de um futuro com menos entraves, afinal a escola apresenta-se como "ponto de referência para solucionar os problemas que enfrentam na vida social, uma vez que esse convívio exige o conhecimento da língua escrita" (SILVA, 2014, p. 1).

Contudo, para que isso ocorra, faz-se necessário investigar o trabalho docente com alunos surdos no contexto da EJA. Por isso, no primeiro momento que adentramos no espaço escolar, fizemos a solicitação do aceite da pesquisa pelos professores e alunos surdos pesquisados. A aceitação ocorreu com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido sobre a pesquisa que foi entregue para os sujeitos lerem e concordarem com os termos da pesquisa.

Na sequência, com a autorização da pesquisa pelos sujeitos e pela escola foi dado início, com datas previamente concordadas, a observação das atividades desenvolvidas com o aluno, nas aulas de língua portuguesa em classes de EJA. Dessa forma vem sendo possível conhecer o trabalho docente, assim como, os materiais utilizados pelo professor em sala de aula com alunos surdos na EJA.

Todos os achados estão nos permitindo compor o corpus da pesquisa, para enfim se fazer uma análise mais aprofundada que podem nortear pesquisas futuramente e refletir sobre a prática docente na EJA, no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, frisamos que a inclusão de surdos em turmas da EJA é um desafio, que vai além da inserção deste aluno no espaço escolar. A inclusão requer mudanças físicas, comportamentais, curriculares, avaliativas, e, sobretudo, a inclusão deve estar presente no trabalho docente. Claro que essas mudanças não acontecerão subitamente, pelo contrário, é resultado de constantes exercícios, em todos os contextos.

Por meio de nossa pesquisa já conseguimos identificar que a inclusão de jovens e adultos surdos na EJA é um reflexo de uma trajetória escolar de insucesso nas classes regulares e das marcas do processo de exclusão (evasão e repetência) que sofreram no ensino na escola regular inclusiva.

Estamos esperançosos de que este tipo de pesquisa possa ampliar maiores reflexões sobre a inclusão de surdos na EJA e que a pesquisa traga relevantes discussões e contribuições para os professores e alunos, surdos e ouvintes, que cotidianamente presenciam a Educação de Jovens e Adultos e a escola inclusiva em Belém do Pará.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

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

HENNING, L. M. P. **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional**: debate contemporâneo sobre a educação filosófica.Londrina: UEL, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**: direito, concepções e sentidos. 2005. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

SILVA, E, M. O aluno surdo na EJA: uma reflexão sobre o ensino. **Revista virtual de cultura surda**. Nº 12, p. 1-20, jan. 2014.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UFPA E OS MESTRADOS PROFISSIONAIS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR

Isalu Cavalcante Muniz Mauler
UFPA[121]

Arlete Maria Monte de Camargo
UFPA[122]

RESUMO: Este trabalho faz parte da análise sobre os cursos de mestrados profissionais na Universidade Federal do Pará, os quais suscitaram questionamentos sobre quantos e onde se localizam no interior da instituição. O objetivo é identificar de que forma está distribuído e em que áreas de conhecimento se concentram essa modalidade de pós-graduação. Há indícios que apontam uma expansão nos cursos de mestrados profissionais na UFPA, seja no campus capital, seja campi interiorizados.

PALAVRAS-CHAVE: Mestrado profissional. Pós-Graduação. UFPA. Expansão.

INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil a partir da LDBEN 9.394/1996 ganhou outra configuração em função das exigências do mercado de capitais. Desde a década de 1990, quando a globalização assume as regras de comportamento no mercado financeiro e, com isso, força os países a seguirem esse novo ritmo, a educação não fica imune a receber essas influências, já que LDBEN vem acompanhando esse raciocínio mercadológico; as Instituições de Ensino Superior são diretamente influenciadas por esse sentimento, sobre as quais passa a imperar a visão de empresa, o que vai transformando a universidade atual numa instituição organizacional.

Carneiro (2015, p.548) afirma que nessa configuração "o tempo do mundo dos negócios é imediato, utilitarista". Observa-se sobre isso que, pela intensidade com que as IES vão se moldando a esse novo paradigma de produtividade, tal realidade tende a ser um caminho sem volta, já que observamos cada vez mais a influência do capital na organização do Estado brasileiro.

No entanto, essa configuração da Educação superior que impera na atualidade é criticada por proporcionar uma distorção entre a crescente demanda de oferta de vagas nas IES privadas em relação aos IES públicas.

[121] Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação (PPGED/ICED/UFPA).
[122] Doutora em Educação pela UFMG. Professora Titular da UFPA. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Pesquisadora da Rede Universitas Br.

A pós-graduação tem sido afetada diretamente ao estabelecer a convivência de dois modelos de cursos Stricto Sensu, nas formas de mestrado acadêmico e profissional. O mestrado profissional é uma modalidade de pós-graduação que prepara o mestrando para o mercado de trabalho, o qual possui como uma de suas características mais relevantes a de que seu trabalho de conclusão não ser somente uma dissertação, mas um produto ou serviço que será colocado em prática no ambiente de trabalho. O mestrado acadêmico se caracteriza pela preparação para a docência superior. Conforme Buss (2006, p.19) "o curso de mestrado se caracteriza como o primeiro degrau para a qualificação acadêmico-científica necessária à carreira universitária". Problematizo que existem duas vertentes que conflituam a existência desses tipos de mestrado. A primeira defende que o mestrado profissional não precisa ter pesquisas, ou seja, não há aprofundamento no método, na metodologia de pesquisa no decorrer do curso, já que se pode concluí-lo em 1 ano até 2 anos, no máximo; sobre isso Nerling (2002, p.19) afirma que no inciso "a" da portaria 80/1998, "reconhece um desempenho diferenciado em relação ao mestrado acadêmico para aqueles pós-graduandos egressos do mestrado profissional".

Em contraposição a essa ideia, podemos dizer que o mestrado profissional atende a uma demanda reprimida de profissionais que almejam se qualificar e que esbarram nas poucas vagas que o mestrado acadêmico oferta e também traz uma flexibilização do horário em que esse mestrado funciona. Para Barata (2006, p.279) "[...] os alunos não teriam disponibilidade para participar ativamente da vida cotidiana do grupo de pesquisa ao qual estariam associados. Mantem suas atividades profissionais enquanto realizam sua formação".

Considerando essa problematização, este resumo tem por finalidade identificar de que forma está distribuído e em que áreas se concentram esses mestrados profissionais.

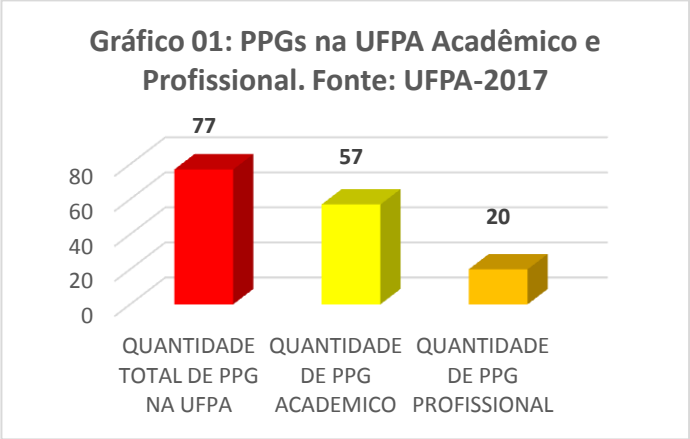
METODOLOGIA

A coleta de dados envolveu o levantamento de informações sobre os mestrados profissionais da UFPA. A coleta se iniciou com pesquisa nos sites da PROPESP, institutos, núcleos e sites dos campis do interior onde tem pós-graduação *strito sensu* modalidade mestrado.

DISCUSSÃO DOS DADOS

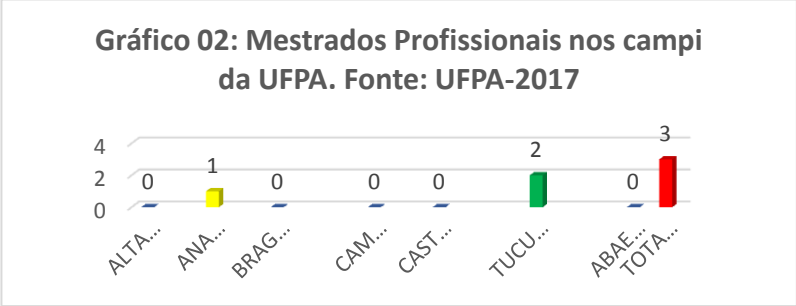
Foi levantado nos sites dos seguintes institutos: Instituto das Ciências da Arte (ICA), Instituto das Ciências Exatas e Naturais (ICEN), Instituto das Ciências Biológicas (ICB),

Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Instituto de Geociência (IG), Instituto de Letras e Comunicação (ILC), Instituto de Tecnologia (ITEC), Núcleo de Altos Estudos da Amazônia (NAEA), Núcleo de Medicina Tropical (NMT), Núcleo de Meio Ambiente (NUMA), Assessoria de Educação à Distância (AEDI), nos campis Ananindeua e Tucuruí e no site da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PROPESP) de onde encontramos o funcionamento desses cursos, e nos quais se observou que os mestrados profissionais tiveram seu início a partir de 2004 e que em termos quantitativos possuem 20 cursos instalados na UFPA, sendo que os mestrados acadêmicos são 57, totalizando 77 programas de mestrados, conforme mostra o gráfico 01.



Sobre essa situação é possível compreender que há uma crescente oferta de cursos de mestrados profissionais na Instituição e que a tendência é haver aumento nessa demanda que segundo Ribeiro (2006, p.315) "a Capes tem enfatizado que o mestrado profissional não pode ser visto como uma titulação menor. Alguns de seus desafios são tão altos ou mesmo maiores que o do mestrado acadêmico".

Institucionalmente, os mestrados profissionais da UFPA não estão situados somente na sede no campus do Guamá. Os campi têm aderido a essa ideia, uma vez que há uma importância de expansão da pós-graduação no interior do Estado, como avanço da pesquisa e qualificação profissional, como mostra o gráfico 02.



Sobre isso é possível compreender que "os programas de pós-graduação crescem constantemente, bem como o volume de alunos que eles titulam, a uma proporção entre 10% e 15% ao ano". Ribeiro (2005, p.10)

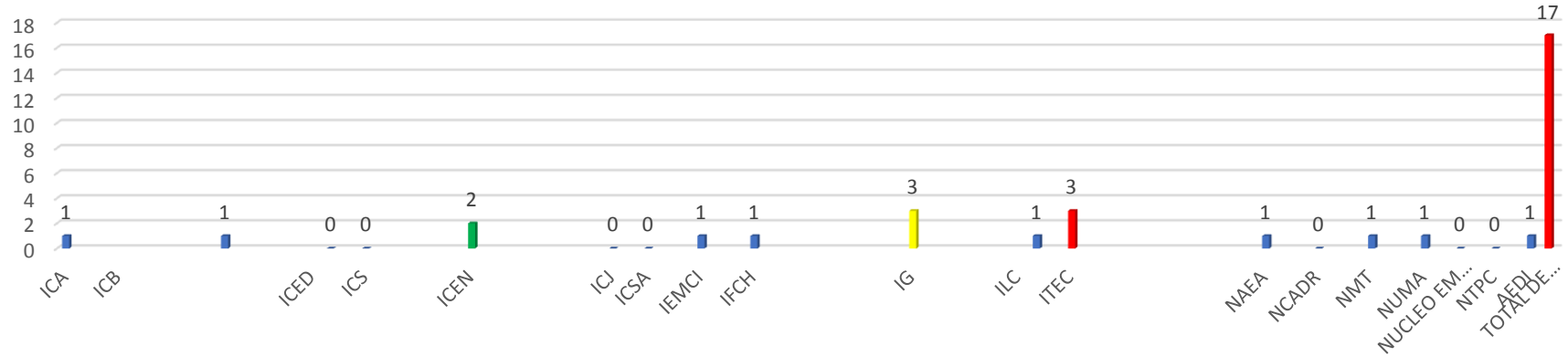
Os avanços dos mestrados profissionais na UFPA podem ser analisados a partir de sua inserção nos diversos institutos e núcleos da instituição, e constatamos que no Instituto de Geociências e Instituto de Tecnologia já são 3 mestrados profissionais em cada instituto, o que representa tendência de futuro induzida pela CAPES. No gráfico 03 observa-se a distribuição dos mestrados profissionais nos institutos e núcleos da UFPA.

A análise do gráfico 03 mostra que na UFPA, o avanço tem ocorrido nas áreas que tem maior apelo mercadológico, como também nas áreas tecnológicas, sem esquecer que essa modalidade de mestrado tem se feito presente na área de educação na forma de formação de professores. Barata (2006, p. 268) aponta que diferente da UFPA, em outras universidades, esse avanço acontece em outra direção, mostrando que,

> [...] que cerca de 70% da clientela do mestrado acadêmico eram constituídos por profissionais da saúde que não pretendiam desempenhar atividades acadêmicas mas buscavam no mestrado um aprimoramento de sua formação profissional para responder aos desafios da prática.

Observa-se que seja como for, essa modalidade de mestrado é crescente nas universidades públicas, lugar que antes era preferencial das sólidas formações acadêmicas, estão dando lugar ao aligeiramentos formativos que se dão de forma propedêutica e sem a pesquisa como princípio do desenvolvimento do docente pesquisador.

Gráfico 03: Total de Mestrados Profissionais nos Institutos e Núcleos da UFPA. Fonte: UFPA-2017



3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS APRESENTADOS

A pesquisa conduz à reflexão sobre o avanço dos mestrados profissionais na UFPA, sobre a qual pode-se perceber que este é um caminho que se impõe na ordem socioeconômica na implementação de novos programas de Pós-Graduação no contexto brasileiro, seja por uma demanda reprimida por programas de pós-graduação ou pela ampliação dos padrões de qualidade CAPES, observa-se a necessidade de expansão a um menor custo que otimize igualmente o tempo de permanência na formação. Dessa forma, esse é um campo fértil à pesquisa, pois tem gerado discussão e pesquisas sobre os rumos que esse tipo de mestrado tem se configurado.

REFERENCIAS

BARATA, Rita Barradas. Avanços e desafios do mestrado profissionalizante. In: LEAL, Maria do Carmo. (Org). **Cenários possíveis: experiências e desafios do metrado profissional na saúde coletiva**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. P. 267-281.

BUSS, Paulo Marchiori. Prefácio do livro. In: LEAL, Maria do Carmo. (Org). **Cenários possíveis: experiências e desafios do metrado profissional na saúde coletiva**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. P. 17-21.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo.** Petrópolis: Vozes, 2015.

NERLING, Marcelo Arno. **Mestrado Profissionalizante?** São Paulo: APG/Lorosae, 2002.

RIBEIRO, Renato Janine. **Ainda sobre o mestrado profissional**. Disponível em: http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/113. Acessado em: 09/09/2017.

RIBEIRO, Renato Janine. **O mestrado profissional na política atual da Capes**. Disponível em: http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72. Acessado em: 09/09/2017.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

OS SABERES DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Fernando Octavio Barbosa de Almeida
Universidade do Estado do Pará - Brasil
almeidafob@yahoo.com

RESUMO: Com o objetivo de compreender os saberes docentes sobre formação, planejamento e avaliação na EJA, este estudo investiga como as professoras da Escola Municipal "São Judas Tadeu" constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos para atuar em turmas de 1ª etapa da EJA? Para elucidar este problema, a pesquisa constitui-se como um Estudo de Caso, que compreende o objeto de estudo como uma representação singular da realidade. Os resultados revelam que, dentre todas as fontes que compõem a construção dos saberes das professoras sobre alfabetização de jovens e adultos, a que contribuiu de maneira mais aprofundada e dinâmica foi a experiência de trabalho no Magistério, sobretudo, a atuação específica na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes Docentes; EJA; Professoras.

a) Introdução

O interesse em investigar os saberes docentes sobre formação inicial, planejamento e avaliação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem origem na minha própria história pessoal e profissional. Adquiri minha primeira experiência na EJA em 2002 ao assumir uma turma de 1ª etapa em uma escola pública municipal. Para trabalhar com essa turma enfrentei vários desafios. Um deles foi a falta de preparação e orientação na minha formação inicial para atuar na EJA. Para compensar essa lacuna, fui buscar na própria turma os saberes necessários para mediar o processo ensino e aprendizagem; dentre eles, identificar as motivações e expectativas dos alunos em relação à escola e ao trabalho do professor.

Depois dessa primeira experiência no magistério e de outras que foram sendo acumuladas ao longo da minha trajetória como educador, fui cursar o Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, com o objetivo de ampliar e aprofundar os estudos em relação à temática dos Saberes Docentes sobre a EJA.

Neste sentido, este estudo, resultado da minha dissertação de mestrado, investiga o seguinte problema: como as professoras da Escola Municipal "São Judas Tadeu" constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos para atuar em turmas de 1ª etapa da EJA?

Para elucidar este problema, três questões norteiam este estudo: O que a formação inicial representou para as professoras? Quais os saberes docentes a respeito de planejamento? Como as professoras compreendem o processo de avaliação?

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo geral: compreender como as professoras da Escola Municipal "São Judas Tadeu" constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos para atuar em turmas de 1ª etapa da EJA. E como objetivos específicos: entender o que a formação inicial representou para as professoras; identificar quais os saberes docentes a respeito de planejamento; e analisar como as professoras compreendem o processo de avaliação.

b) Metodologia

A Escola Municipal "São Judas Tadeu" - cuja utilização do nome foi autorizada por sua direção - está situada no Conjunto Júlia Seffer, Município de Ananindeua, Estado do Pará e foi eleita como *lócus* de pesquisa devido a três razões: 1) É uma instituição que se destaca na Rede Municipal de Ensino de Ananindeua em razão dos projetos educacionais que desenvolve; 2) Começou a ofertar a EJA desde 2002, ano de expansão desta modalidade de ensino no Município de Ananindeua; 3) Recebe jovens e adultos alfabetizandos em suas turmas de 1ª etapa, segundo dados da própria secretaria da escola.

Quanto ao método, a presente pesquisa constitui-se como um Estudo de Caso, que tem a preocupação central de compreender o objeto de estudo como uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesta pesquisa, o Estudo de Caso foi desenvolvido a partir da técnica de Entrevista Semiestruturada. De acordo com Triviños (1987), ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, este tipo de entrevista oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Nesta perspectiva, foram estabelecidos três critérios para a escolha dos sujeitos desta pesquisa: 1) Professores que tivessem atuado na Escola Municipal "São Judas Tadeu", em turmas de 1ª etapa; 2) Que ainda estivessem atuando na referida escola, ainda que não fosse mais na EJA; 3) Que os professores aceitassem participar da pesquisa. Neste sentido, as professoras que atenderam a esses três critérios foram: **Beija-flor,Maria** e **Socorro**, cujos nomes são pseudônimos a fim de preservar as suas verdadeiras identidades.

A análise das entrevistas concedidas pelas professoras da Escola Municipal "São Judas Tadeu" revelou questões recorrentes e relevantes, que foram reunidas em duas categorias de análise: formação inicial das professoras; e saberes docentes sobre planejamento e avaliação na EJA.

c) Discussão dos Dados

A formação inicial das professoras para atuar na EJA

O que a formação inicial representou para as professoras? Houve unanimidade entre as professoras ao afirmarem, cada uma a sua maneira, que a Habilitação em Magistério contribuiu significativamente para a sua formação como profissional da educação. Todas reconhecem que aprenderam e construíram conhecimentos fundamentais para a carreira do magistério nas instituições escolares e projetos onde cursaram a sua formação inicial.

Em sua formação inicial as professoras estudaram sobre os temas "Alfabetização" e "EJA"? Os depoimentos das professoras trazem a seguinte constatação: elas não foram orientadas, nem devidamente preparadas para atuar na EJA, sobretudo nas etapas iniciais, onde se encontra um maior número de alunos para alfabetizar.

Tal constatação contraria o que recomenda o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, que considera necessária a exigência de uma formação específica para a EJA, que tenha em vista uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas.

Apesar desta recomendação, pode-se afirmar, com base nos estudos de Candau (1998), que realmente uma grande parte dos docentes sai das universidades com uma formação predominantemente científica, não pedagógica e não orientada para o ensino, ou seja,

despreparados, principalmente para atuar na EJA. Deixando de ser uma formação para a ação e uma ação para a formação.

Se as professoras da Escola Municipal "São Judas Tadeu" não receberam orientações, nem foram devidamente preparadas para atuar com alfabetização de jovens e adultos, como elas constroem os saberes que permeiam suas práticas como alfabetizadoras? É a questão que será debatida a seguir.

Os saberes docentes sobre planejamento e avaliação na EJA

De acordo com Barros (2007), no cotidiano da prática educativa, percebe-se a necessidade de desencadear um processo de planejamento para a organização e articulação das ações a serem desenvolvidas no contexto escolar, através da partilha e socialização dos saberes. Diante desta afirmação, procurei identificar *como era o processo de planejamento das professoras alfabetizadoras quando atuaram em turmas de 1ª etapa da EJA.*

Maria acredita que o planejamento de 1ª etapa se restringe à aglutinação de conteúdos de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental regular. A Profª. Beija-flor, por sua vez, admite que antes de sua primeira experiência com 1ª etapa não sabia como era o processo de planejamento para a EJA, mas buscou na própria turma os saberes necessários para o referido processo, além de adaptar o planejamento que utilizava com as crianças à realidade dos adultos. Em sua reflexão, a Profª. Socorro apresenta as motivações e expectativas dos alunos jovens e adultos em relação à escola como um aspecto que pode ser aproveitado como ponto de partida para o processo de planejamento na EJA.

O depoimento das professoras Beija-flor e Socorro corrobora com a seguinte afirmação de Leal (2007): o planejamento é uma estratégia de formação por propiciar a explicitação de princípios didáticos fundamentais, articulando-os aos saberes práticos que são gerados no cotidiano da experiência docente. A referida autora ressalta ainda que o planejamento, embora seja visto como um momento rico para ajudar o professor a transpor para a prática os modelos teóricos que estão sendo apropriados, não pode, no entanto, ser visto como um meio de uniformizar as práticas docentes, levando os professores a homogeneizar suas ações em sala de aula.

Partindo desta compreensão, busquei junto às professoras alfabetizadoras, identificar *como avaliavam os alunos jovens e adultos*, haja vista que a avaliação é um processo complexo, que aponta para a necessidade de uma ação refletida e planejada.

A Profª. Maria, na tentativa de superar a concepção que restringe a avaliação somente a um único tipo de instrumento, a prova, inclui o comportamento como um dos aspectos avaliativos dos alunos, algo demasiado infantil para a EJA. Já a Profª. Socorro se preocupa em denominar a prova como "atividade avaliativa" para não assustar os alunos e procura redistribuir a pontuação entre outros instrumentos avaliativos para que a prova não valha dez pontos. Assim, ela demonstra ter uma concepção quantitativa de avaliação, muito mais voltada para a quantificação em notas do que com a sua real função diagnóstica. E a Profª. Beija-flor, por sua vez, demonstra que se preocupa em diversificar os instrumentos de avaliação para avaliar outras habilidades dos alunos, como por exemplo a expressão oral e artística.

Quando demonstra compreender a avaliação como um processo voltado para conhecer o aluno e suas necessidades, a Profª Beija-flor se aproxima da concepção de avaliação de Silva e Andrade (2007): uma prática de avaliação formativa requer estudo e dedicação profissional, pois é necessário refletir sobre intervenções didáticas já realizadas e sobre outras passíveis de realização (adequação dos desafios). Nesse processo de aprender sobre o aluno e reorganizar o ensino que oferece, o docente vai construindo conhecimentos e contribuindo com a sua própria formação, inserindo-se em uma abordagem de prática pedagógica em constante construção.

d) Conclusões

O presente estudo buscou investigar três questões norteadoras: O que a formação inicial representou para as professoras? Quais os saberes docentes a respeito de planejamento? Como as professoras compreendem o processo de avaliação? Neste sentido, vou tecer três considerações acerca dos saberes necessários ao trabalho docente na EJA, partindo da formação inicial das professoras até chegar aos desafios enfrentados na experiência de atuar na alfabetização de jovens e adultos.

A primeira consideração refere-se ao fato de que todas as professoras reconhecem que aprenderam e construíram saberes fundamentais para a carreira do magistério nas instituições

escolares e projetos onde cursaram a sua formação inicial. Apesar disso, nenhuma delas foi orientada, nem devidamente preparada para atuar na EJA, sobretudo nas etapas iniciais, onde se encontra um maior número de alunos para alfabetizar.

Segundo: sem referência alguma sobre a EJA em sua formação inicial, as professoras buscaram em suas próprias turmas de 1ª etapa os saberes necessários para o processo de planejamento nesta modalidade de ensino. Neste sentido, elas construíram um saber muito importante: as motivações e expectativas dos alunos jovens e adultos em relação ao ensino e à escola em geral podem ser aproveitadas como ponto de partida para o planejamento docente na EJA.

Terceiro: em relação à avaliação, as três professoras revelaram a preocupação em diversificar os instrumentos de avaliação, mas baseadas em justificativas diferentes: da mais ingênua expressa por Maria: "comportamento do aluno como critério de avaliação"; passando pela quantitativa detectada em Socorro: "diversificar os instrumentos para a prova não valer dez"; até à formativa revelada por Beija-flor: "diversificar os instrumentos para avaliar outras habilidades dos alunos, como por exemplo, a expressão oral e artística".

Todo esse percurso, da formação inicial até à avaliação, serviu para mostrar que as três professoras constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos a partir de diversas fontes: história de vida, formação inicial e continuada, experiência geral de trabalho no Magistério e experiência específica na EJA. Dentre todas as fontes que compõem a construção de seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos, certamente aquela que contribuiu de maneira mais aprofundada e dinâmica foi a experiência de trabalho no Magistério, sobretudo, a atuação específica na EJA.

Ao chegar a essa conclusão, é possível estabelecer uma relação com os estudos de Tardiff (2007) sobre os saberes docentes. De acordo com o autor, o fato de admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional faz com que essa própria diversidade levante o problema da hierarquização efetuada pelos professores. Tardiff (2007) afirma que os professores não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais,

pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

e) Referências

BARROS, Abdizia Maria Alves. A formação continuada das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos a partir delas mesmas. In: MOURA, Tania Maria de Melo (org). **A formação de professores para a EJA:** dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-101.

BRASIL. CNE. **Parecer CNE n. 11/2000 – CEB** –Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**.** Brasília (DF), 2000.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério**: construção cotidiana. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 109-130.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Alexsandro da; ANDRADE, Eliane Nascimento Souza de. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 131-150.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo da Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA: OS CONCEITOS ESCOLARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Arthane Menezes Figueirêdo[123]

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso, cujo objetivo geral foi conhecer as percepções de Professores do curso de Pedagogia de uma IES pública, sobre a necessidade de ministrar conceitos científicos dos AIEF no currículo acadêmico. Foi realizado em uma IES pública, envolvendo dois professores e a análise prescindiu de teóricos como Vigotski, Galperim e outros. A interdisciplinaridade é vista como importante na formação dos docentes, mas os estudos específicos dos conceitos não. Consideramos importante aprofundar a discussão em novos estudos.

PALAVRAS-CHAVES: Curso de Pedagogia. Formação de Professores. Conceitos Científicos.

INTRODUÇÃO

Pensar a formação dos/as professores/as no contexto social em que vivemos é uma tarefa bastante complexa; a cultura ocidental, dominadora do modelo político, prevalece em muitas sociedades no mundo, incluindo o Brasil. Nessa perspectiva, o desempenho profissional dos professores tanto pode contribuir para a superação do modelo hegemônico da sociedade como para sua continuidade.

Dessa forma, consideramos fundamental que esses profissionais se envolvam em estudos que lhes possibilitem ampliar seu repertório de conhecimentos científicos, de forma coerente com suas concepções epistemológicas e posturas políticas e filosóficas sobre a forma de pensar e ver o mundo para elaborar suas ações, isto é, saibam refletir sobre os saberes e elaborar os fazeres relativos à sua prática profissional.

Tendo em vista que a escola possui entre seus principais objetivos realizar o ensino de conceitos científicos, acreditamos que as ações pedagógicas dos professores dos AIEF são primordiais para o pleno desenvolvimento que a educação básica requer; além disso, a docência é complexa e requer uma formação adequada para que não se torne meramente um ensino bancário (FREIRE, 2011) e, dessa forma, os alunos sejam prejudicados em sua aprendizagem e criticidade, necessárias para a vida na sociedade atual.

[123] Professora da Universidade Federal do Amapá. Doutora em Educação (UFU). Brasil: arthane@gmail.com

Contudo, uma pesquisa realizada por Gatti (2010) destaca que, para além das questões estruturais e políticas enfrentadas por docentes, os Cursos de Pedagogia das IES brasileiras, responsáveis em grande medida pela formação dos professores que atuam nos AIEF, não possuem em seus currículos os conhecimentos necessários para que os profissionais desenvolvam uma boa prática, tendo em vista as horas destinadas aos estudos das diferentes áreas científicas serem insuficientes. Segundo a autora, a maioria dos cursos prevê nos currículos formativos apenas uma disciplina de cada área do conhecimento específico (como História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Artes) com sessenta horas, em média, o que considera muito pouco para um profissional que irá atuar com diversos conceitos, de distintas áreas, em sua prática profissional.

Destaca-se que, para alcançar uma prática docente fundamentada e capaz de efetivar um ensino significativo, os cursos de formação de professores assumem uma grande parcela de responsabilidade, e precisam alinhar o percurso formativo ao perfil do profissional definido por meio de seus projetos pedagógicos. De forma que durante a formação acadêmica, seja oportunizado aos futuros profissionais a compreensão das futuras práticas cotidianas que necessitam de profissionais preparados para lidar com os conhecimentos científicos de forma crítica (SILVA, 2001, p.133).

Dessa forma, o presente texto apresenta uma reflexão sobre as percepções de professores que atuam no curso de Pedagogia de uma universidade pública, tendo como norteador o seguinte problema: *Como deve ser a formação dos Pedagogos no que tange aos estudos voltados ao ensino de conceitos científicos dos anos iniciais do ensino fundamental, na concepção de professores do curso de Pedagogia?*

Dessa forma, o estudo objetivou conhecer as percepções de Professores do curso de Pedagogia de uma IES pública, sobre a necessidade de ministrar conceitos científicos dos AIEF no currículo acadêmico. Como objetivos específicos, o presente recorte foi de conhecer a concepção de professores de uma IES pública sobre a forma como os conceitos científicos de Matemática devem ser tratados na formação dos pedagogos e analisar as aproximações e distanciamentos das concepções de dois professores do curso de Pedagogia, sendo um da área específica e outro de área distinta.

Metodologia

Para alcançar os objetivos traçados, foi realizado um estudo de caso, do tipo qualitativo, em uma IES pública no interior do estado de Minas Gerais, envolvendo dois professores do curso de Pedagogia, sendo um deles de disciplina voltada especificamente para esta área do conhecimento.

A técnica utilizada na pesquisa para obtenção das informações foi a entrevista aberta, registrada por meio de equipamento de áudio e transcrita posteriormente, para as quais foi agendado encontro individual com cada professor participantes, em local reservado para a mesma, no interior da instituição. Quanto aos colaboradores, receberam nomes fictícios como forma de preservar suas identidades.

Discussão dos dados

Entre as questões levantadas no decorrer das entrevistas aos docentes da IES, destacamos para este momento as falas dos professores denominados como Luiza e Leonardo, que se reportam aos objetivos do estudo, as quais serão enfatizadas nos depoimentos de alguns professores interrogados.

Em relação à existência ou não de fragmentação entre o conhecimento produzido na formação dos professores e os conceitos ministrados pelos professores dos AIEF, a professora Luiza relatou que a interdisciplinaridade é um princípio bastante incentivado pelo grupo de profissionais que atuam no curso de Pedagogia de sua IES e, portanto, não deveria provocar um distanciamento nos conhecimentos das disciplinas. No sentido das possibilidades de práticas interdisciplinares, mesmo que o currículo tenha uma estrutura disciplinar, a professora Luiza destaca, como exemplo, que os professores do curso de Pedagogia têm possibilidades de atuar de forma interdisciplinar.

Outro professor entrevistado, aqui denominado Leonardo, discorda da organização disciplinar, porque por meio dela os professores se comportam como detentores do conhecimento; Para esse professor, a organização disciplinar limita muito o trabalho do professor e considera que a ruptura desse processo está no diálogo entre as disciplinas, no trabalho conjunto, integrado, articulado, entre os participantes do processo de ensino e deve ser transdisciplinar. Para tanto, acredita ser necessário que os cursos de formação de

professores se organizem em torno desses diálogos, objetivando ações concretas de práticas interdisciplinares.

Sobre a necessidade de envolver os conceitos científicos de Matemática diretamente no currículo acadêmico, o professor Leonardo ressalta que a formação não deve se pautar no estudo dos conceitos científicos que os/as professores/as dos AIEF irão ministrar quando formados, é necessário que estes tenham outra compreensão do processo formativo e ressaltou:

> [...] Os conteúdos pra mim não são tão relevantes assim; eles são importantes mas não relevantes, por que não é o conteúdo que importa para formação do aluno, mas a relação que ele vai estabelecer com o conhecimento. É aí que eu atuo na formação desse professor, porque o conteúdo **o professor pode aprender sozinho:** "O que tem de Matemática em um livro da Educação Básica que uma criança aprende que um adulto não consiga aprender sozinho?" Agora, mudança de concepção não; não estou dizendo que eu não trabalho conteúdo, trabalho sim, mas os conteúdos estão a serviço da compreensão da Matemática enquanto área de conhecimento, mas o poder da Matemática enquanto instrumento de libertação ou enquanto alienação desse aluno, com esse sujeito desse processo **(*grifos nossos.* LEONARDO, professor da IES. Entrevista concedida em 02.07.2013).**

No que tange à essa questão, Baumann e Bicudo (2013), Gatti (2010), Libâneo (2010) e Gasparim (2014) enfatizaram em seus estudos a existência de muitas dificuldades enfrentadas por professores/as dos AIEF no ensino de conceitos científicos, entre eles os de Matemática, que avaliam como impeditivas de um bom trabalho pedagógico e remetem parte dessas dificuldades a lacunas na formação superior. Vigotski (2001; 2003) destaca a importância dos conceitos científicos no desenvolvimento dos sujeitos e da própria sociedade. Nesse sentido:

> [...] apropriar-se do conceito não significa apenas definir e operar com o mesmo, mas, sobretudo fazer-se consciente da estrutura conceitual empregada; para isso, exige-se uma qualidade nova de organização do pensamento diferente daquela que se desenvolve ao aprender conceitos cotidianos, o pensamento teórico. O desenvolvimento do pensamento teórico é, ao mesmo tempo, condição e resultado da apropriação de conceitos científicos. Isso significa que ela vai se formando durante o processo de aprendizagem, orientado pelas ações do professor que intencionalmente organiza o ensino nessa perspectiva (SFORNI, 2013, p. 8).

Dessa forma, para além das concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, é necessário investigar se a academia não tem contribuído para acentuar as dificuldades dos profissionais, na medida em que não enfatizam esses estudos no curso de Pedagogia.

Conclusões

A pesquisa revelou que a instituição investigada adota como princípio pedagógico a interdisciplinaridade, no entanto, segundo registram os interlocutores, a organização curricular é disciplinar, deixando lacunas na efetivação de tal proposição. Quanto aos depoimentos, percebemos que os dois professores investigados concordam que a interdisciplinaridade é importante para que os professores formados pela academia tenham criticidade e consigam realizar uma boa prática pedagógica.

Sobre essa questão, o professor Leonardo destaca que há necessidade inclusive de superar esse princípio e iniciar processos que se coadunem com a transdisciplinaridade, dessa forma, investindo mais na compreensão do processo educativo do que propriamente na compreensão dos conteúdos escolares, que considera como simples e possíveis de serem apropriados pelos professores sempre que precisarem.

No entanto, os estudos de Gatti (2010) e Libâneo (2010) apresentam outra perspectiva que precisa ser considerada pelos professores e investigada de forma mais enfática em outras IES, envolvendo também a percepção dos estudantes e egressos: trata-se da necessidade de oportunizar um maior aprofundamento do conhecimento científico das áreas específicas dos AIEF durante a formação em Pedagogia, tendo em vista inúmeros casos de professores que não dominam os conhecimentos desse segmento de ensino e, por essa razão negligenciam suas práticas.

Nessa perspectiva, acreditamos que o currículo do Curso de Pedagogia não pode prescindir de estudos voltados para a discussão de conceitos ensinados nos anos iniciais, tampouco das questões evidenciadas pelos professores colaboradores desse estudo, oportunizando maiores discussões e vivências interdisciplinares ao longo do curso, envolvendo as disciplinas do currículo que, a nosso ver, aproximam os futuros profissionais de um trabalho crítico e emancipador. Destacamos que as vivências interdisciplinares valorizam a utilização de diferentes dinâmicas de estudo e recursos de ensino, aproximando

os conhecimentos já apreendidos daqueles que os alunos estão conhecendo, tornando-se elemento significativo para o desenvolvimento das aprendizagens.

Referências

BAUMANN, Ana Paula Purcina; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Características da formação de professores de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental com foco nos cursos de Pedagogia e Matemática**. Disponível em: <http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/48-1-A-gt1_baumann_ta.pdf>**. Acesso** em 20.11.2013

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GASPARIN, João Luiz. A construção dos conceitos científicos em sala de aula. Disponível em: http://www.uncnet.br/apps/pesquisa/pdf/palestraConferencistas/A_CONSTRUCAO_DOS_CONCEITOS_CIENTIFCOS_EM_SALA_DE_AULA.pdf. Acesso em 25. Fev. 2014.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Rev. Bras. Est. Pedag.,** Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

SILVA, Waldeck Carneiro da. A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade. *In:* LINHARES, Célia. (Org.) **Os professores e a reinvenção da escola:** Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade.** Disponível em: < http://www.vigotski.net/anped/2003-gt13_tx01.pdf> Acesso em: 20.11.2013.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

_____**A Formação social da mente.** 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO

Francisco Willams Campos Lima
Universidade Estadual do Pará
UEPA, Brasil, willamscampos@yahoo.com.br

Maria Gorete Rodrigues de Brito
Universidade Federal do Pará – UFPA, Brasil
mariagoretebrito2011@hotmail.com

RESUMO: O presente texto visa refletir sobre as políticas de formação continuada, destinadas aos professores de Ensino Religioso, no Sistema Municipal de Ensino. Assim, problematiza-se: como as políticas públicas de formação continuada promovem o reconhecimento de práticas e saberes docentes, desenvolvidos pelo professor de ensino religioso? Para tanto, empreendeu-se uma pesquisa bibliográfico-documental a partir de instrumentos destinados à implementação de políticas públicas. As análises permitiram inferir que a profissionalidade docente é tratada de maneira genérica, sem levar em consideração as peculiaridades dessa área de conhecimento, o que inviabiliza a construção de novos saberes e práticas que possibilitem o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de ensino religioso.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso; Formação Continuada; Profissionalidade docente.

INTRODUÇÃO

A temática deste estudo trata da formação continuada para o desenvolvimento da profissionalidade docente, tendo-se como objeto as políticas de formação continuada, implementadas no Sistema Municipal de Ensino de Ananindeua – PA. Para tanto, estabelecemos como problema de pesquisa: como as políticas de formação continuada, destinadas aos profissionais de Ensino Religioso, promovem o reconhecimento de práticas e saberes docentes, desenvolvidos pelo professor de ensino religioso, no contexto do Sistema Municipal de Ensino de Ananindeua?

Assim, objetivamos analisar as políticas de formação continuada a fim de compreender se as medidas implementadas pelo poder público ensejam a construção de novos saberes, para o desenvolvimento da profissionalidade docente, em vista de desafios a serem

enfrentados na prática pedagógica, pelo professor de ensino religioso, especialmente em relação à diversidade cultural e religiosa, que caracteriza a sociedade brasileira.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, utilizamo-nos da pesquisa bibliográfica, o que nos permitiu identificar as principais contribuições teóricas que já haviam sido formuladas por outros pesquisadores ou estudiosos sobre as políticas de formação continuada, para o desenvolvimento da profissionalidade docente. (KOCHE, 1997).

O segundo procedimento foi a pesquisa documental (GIL, 2008), considerando a premissa de que as fontes que foram selecionados ainda não haviam recebido um tratamento analítico mais específico a partir do objeto de estudos que elegemos, isto é, as políticas educacionais de formação continuada ou contínua destinadas aos professores de ensino religioso, no Sistema Municipal de Ensino de Ananindeua. Para tanto, consideramos: a Legislação Educacional do Município (Lei 2.153/2005 do Sistema Municipal de Ensino, Plano de Carreira e Remuneração Docente e atos normativos do Conselho Municipal de Educação – CME) e Planos de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação – SEMED (2013-2016), o que nos permitiu responder à questão-problema, e, por conseguinte, a elucidação do fenômeno investigado.

A análise de conteúdo, compreendendo as fases estabelecidas por Bardin (2011) (pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados – inferência e interpretação), nos permitiu compreender a lógica de formação continuada subjacentes nos documentos oficiais e nos planos editados pelo poder executivo municipal.

DISCUSSÃO DOS DADOS

1. Por uma concepção de formação continuada para o professor de ensino religioso

Partimos do princípio de que a formação continuada deve ser compreendida, antes de tudo, como um processo que articula teoria e prática, numa perspectiva dialética, que possibilita, por conseguinte, a construção de novos conhecimentos na prática docente, de

modo que seu repertório de saberes construído ao longo de sua trajetória do professor possam ser ressignificados.

Nesse sentido, argumentamos que a formação continuada deve ser concebida, acima de tudo, como um processo que tem como fio condutor a reflexividade crítica sobre as práticas e a (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua, com os diferentes aspectos que compreendem *práxis* pedagógica.

Com efeito,a formação continuada precisa se constituir pela construção e re (construção) de espaços nos quais se possa aprofundar a discussão sobre o sentido ontológico do ser professor, com seus saberes crenças e concepções, de modo a permitir a reflexão sobre o porquê dos educadores fazerem o que fazem. Nesse sentido, consideramos que se trata, mormente, de contribuir continua e sistematicamente com a educação deprofissionais para que reúnam condições para "serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes" (ZEICHNER, 1998, p. 227).

O profissional da área do ensino religioso se torna cada vez mais instigado a buscar a apropriação de novos saberes e novos conhecimentos, que garantam sua profissionalização docente, uma vez que lida com um objeto de conhecimento que exige múltiplas interpretações, dada a diversidade sociocultural em que sua *práxis* se desenvolve.

Assim, a formação continuada do professor de ensino religioso, embora preserve suas especificidades, como área do conhecimento, é concebida a partir de uma dinâmica de trabalho, em que conhecimentos e saberes de outras áreas dialogam na perspectiva da complementariedade, para que os objetivos da escola básica sejam atingidos.

2. A política de formação continuada nos documentos oficiais: desenvolvimento da profissionalidade docente

As políticas de formação - quando concebidas na perspectiva do professor - possibilitam, de acordo com Nóvoa (1995), a mobilização em suas práticas não só de conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, a exemplo do ensino religioso, mas de um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, consequentemente, para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal.

O desenvolvimento profissional, na perspectiva ora assinalado, envolve, necessariamente, três dimensões fundamentais, que caracterizam o que passamos a denominar de tripé da formação em seu sentido lato: a do saber, que se explica pelos conhecimentos específicos no campo do ensino religioso, tendo como centralidade os fenômenos religiosos e não religiosos; a do saber fazer, que se encontra diretamente vinculado ao desempenho profissional, compreendendo, assim, atitudes perante o ato educativo; e a do saber ser e saber tornar-se, aspecto que se exprime pelas relações interpessoais, auto percepção, motivações, expectativas, entre outros (NÓVOA, 1995).

Os documentos analisados, de maneira geral, neste trabalho, não contemplavam as dimensões consideradas importantes para o processo formativo ora assinalado. A legislação educacional do município, por exemplo, estabelece a necessidade do órgão executivo da educação dispor, em sua estrutura organo-funcional, setores destinados à formação continuada dos docentes, técnicos, gestores e demais servidores da educação, sem definir uma concepção de acordo com a perspectiva assumida nesta pesquisa, o que sugere um mero protocolo de intenções para as diferentes áreas do currículo, sem a devida efetividade. (ANANINDEUA, Lei 2.153/2015, do Sistema Municipal de Ensino).

Porém, contraditoriamente, observamos, ainda, que a legislação, ora mencionada, estabelece que as políticas de formação continuada devam concorrer para "a afirmação de *identidades profissionais e instituição das novas identidades funcionais*" (grifo nosso; ANANINDEUA, Art. 73 da Lei 2.153/2005), sem assumir uma perspectiva clara de profissionalidade docente para cada área do conhecimento, o que redunda numa formação de cunho generalista, prescindindo, assim, de saberes específicos, no contexto do currículo escolar, que precisam dialogar entre si.

Os planos anuais (2013-2016) editados pela Secretaria Municipal de Educação, considerados, também, como instrumentos de análise, deveriam concorrer para a efetivação das políticas de formação continuada, em vista da profissionalidade docente. Porém, apresentam-se, de maneira geral, evasivos em relação à perspectiva de formação continuada, que pudesse articular, dialeticamente, teoria e prática, especialmente, em relação aos profissionais do Ensino Religioso.

Constatamos, por conseguinte, que os documentos analisados apresentam lacunas que pode ser consideradas instigantes do ponto de vista epistemológico, em relação à

perspectiva de formação continuada ora evidenciada, pelas razões expostas a seguir: 1) os planos de formação da Secretaria Municipal de Educação (2013-2016) apresentam ações destinadas a essa finalidade, mas o fazem por meio de um conjunto de proposições desarticuladas, deixando, assim, de informar uma concepção mais clara de formação dos profissionais em serviço; 2) o enfoque dado às atividades de formação visa, fundamentalmente, instrumentalizar o professor para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, com iniciativas que se destinam, muito mais, exercer o controle sobre a atividade docente; 3) as áreas, com maior ênfase, nas propostas analisadas dizem respeito à língua portuguesa e à matemática, em razão dos resultados do IDEB; 4) áreas do conhecimento, como o ensino religioso, permanecem sem a devida visibilidade nas propostas de formação continuada, o que contribui para o enfraquecimento desta área do conhecimento, no contexto do currículo escolar.

CONCLUSÕES

As políticas de formação continuada, no Sistema Municipal de Ensino, *lócus* de investigação, são informadas por meio de um conjunto importante de planos, legislações e normatizações complementares, que tratam do tema em foco; porém, o fazem de maneira genérica, sem levar em consideração as peculiaridades dessa área de conhecimento, o que vem inviabilizando a construção de novos saberes e conhecimentos que pudessem concorrer para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor dessa área.

A pesquisa também revelou que para além das prescrições legais a formação continuada se apresenta como um campo, que podemos considerar potencializador de novos conhecimentos e de novas aprendizagens, que corresponde, assim, a um processo que se articula com a formação permanente, sendo esta constituída, fundamentalmente, pela definição coletiva de atividades planejadas intencionalmente, com a participação direta dos próprios profissionais, de modo que possa se traduzir pela possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

Em suma, a formação ora pleiteada, que contemple as necessidades do profissional do ensino religioso ainda precisa se converter numa ação dialógica da *práxis*, que se desenvolve no interior das unidades educacionais, e que se reconhece como campo de

conhecimento que se produz e se ressignifica por meio da interração com os sujeitos do processo ensino-aprendizagem; com os sujeitos das demais áreas do saber, na perspectiva da complementariedade, que se efetiva mediante o diálogo intra e extracurricular, em vista do reconhecimento da diversidade cultural e religiosa, que compreendem a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANANINDEUA, Lei 2.153, do Sistema Municipal de Ensino.
_____. Planos de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação (2013-2016).

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
ZEICNHER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.) Cartografias do trabalho docente. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

PRÁXIS PEDAGÓGICA E ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS: DESVELANDO OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA

Carla Fabrícia Conradt
Pedagoga da EEEF "Egidio Bordoni" – São Mateus/ES – Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (RPEE/ES). BRASIL. Especialista em Psicopedagogia: Faculdades Integradas Castelo Branco (FICAB) – Colatina/ES.
E-mail: carla_fortuna@hotmail.com

José Pacheco de Jesus
EEEFM "Wallace Castello Dutra" – São Mateus/ES – Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (RPEE/ES). BRASIL. Mestre em Educação pela Universidade Federal do ES (UFES).
E-mail: jpachecodjesus@gamil.com.

RESUMO - O artigo é parte do estudo de caso que investigou as concepções de 54 professores, 1 diretor, 1 pedagoga e técnicos responsáveis pelo processo de inclusão da SEMED de uma escola pública do Ensino Fundamental do município de João Neiva/ES no período de 2013 e 2014, sobre a práxis pedagógica e escolarização dos estudantes com deficiências: desafios da permanência. A metodologia cartográfica revelou, por um lado, os desafios de uma educação que não favorecem ao processo almejado, onde insinuamos a concepção de uma educação não inclusiva. As principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão referiram-se à falta de formação especializada no trabalho com deficiência. Os resultados apontam para a falta de uma política de formação continuada de professores, voltada para a escolarização das pessoas com deficiência. Os dados permitiram identificar vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Concepções de Professores; Escolarização.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um fragmento de um estudo de caso elaborado para a dissertação de mestrado que construímos ao longo de 2013 a 2014. O estudo enfatiza as concepções de práxis pedagógica e de escolarização dos estudantes com deficiências com foco na permanência e no seu desafio socioeducativo. Visa problematizar as tensões vivenciadas nos contextos da educação básica, a resistência dos educadores nos processos de formação permanente e na busca de novas formas de atuação com esses estudantes diante dos desafios para sua permanência na EMEF Profª. Maria Olíria Sarcinelli Campagnaro de João Neiva/ES.

Entretanto, fizemos um recorte com ênfase na concepção de inclusão e a práxis pedagógica dentro da realidade da sala de aula, tendo este estudo como objetivo geral, analisar os discursos, práticas e a formação acadêmica dos professores direcionada aos

estudantes com deficiência, incluídos nas salas de aulas do ensino regular nos anos finais do ensino fundamental. Usamos a cartografia para compreendermos como, de fato e de direito, o processo de escolarização desses sujeitos acontece, na fala dos professores, no contexto dessa escola.

A partir dessas definições procuramos trazer os dados da pesquisa de campo que revelaram a realidade do contexto investigado para, depois, fazermos as reflexões inerentes a sua importância e justificativa para aqueles professores envolvidos naquela comunidade escolar, e relevância para outros pesquisadores e gestores de políticas educacionais que possam estar interessados em estudar e refletir sobre outras realidades para além daquelas que os circundam.

2. METODOLOGIA

Realizamos um estudo de caso com um grupo de 54 professores e 22 estudantes com deficiências. Constituiu-se como uma investigação qualitativa, com base na cartografia, que envolveu a pesquisa teórico/documental e pesquisa de campo, como movimentos coengendrados, onde busca cartografar os modos de subjetivação dos estudantes com deficiências dos anos finais do Ensino Fundamental. Busca-se também, cartografar os elementos que contribuem para permanência e atualização da discriminação/abandono para/com os mesmos, nas relações que se estabelecem no/do/com o cotidiano escolar.

No processo de análises de documentos, além do PPP, decretos, portarias e resoluções desse município pelo poder executivo e legislativo – SEMED e Câmara Municipal – constatamos reformas no ano de 2009, respeitando o previsto pela legislação[124]sobre mobilidade. A referida escola ganhou rampas de acessibilidade e barras de segurança nos corredores e banheiros, assim como uma "sala de recursos"[125], com computadores, jogos e materiais pertinentes às atividades direcionadas aos sujeitos em questão.

Sob o ponto de vista da análise material parece que a escola, com respeito à acessibilidade, estaria preparada para receber os estudantes com deficiências. Obviamente, esse fato por si só, não é uma garantia suficiente à efetividade do desenvolvimento cognitivo

[124]LEI N.º 10.098/1994, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.. Acesso em: out/2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>.

[125] Ambiente pedagógico dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional aos estudantes com deficiência por professor especializado na Rede Regular Pública de Ensino.

dos sujeitos em questão. Pois, além da acessibilidade, exige-se o trabalho do profissional com habilitação específica na sala de recursos para os estudantes com deficiência. A ausência desse profissional, pelo que percebemos, inviabilizou o uso daquele espaço para esse fim até o ano de 2014.

3. DISCUSSÃO DOS DADOS

Mesmo com toda a experiência no magistério, pelas informações obtidas *in lócus*[126], os professores alegam não ter formação específica para atuação com estudantes com deficiências, e dizem, também, não estarem preparados para trabalhar com eles.

> Os cursos e as especializações são um tanto teóricos e não apresentam materiais concretos e experiências exitosas. Muitas das vezes são teorias que não acode a nossa prática. Onde nos deparamos com a realidade de como somos impotentes diante desse processo de inclusão. Debates nas formações não se aplicam na prática do cotidiano escolar. (P1, 2013, Relato).

Nesse sentido, pode-se concordar com Mantoan (2005), quando vem dizendo que para ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. Possibilitando a todos uma construção coletiva de conhecimento e pressupondo mudanças significativas no processo de ensinoaprendizagem[127]. Contudo, os dados do Projeto Político Pedagógico que norteiam as práticas de ensino, critérios avaliativos, deverão ser revistos e modificados a partir das práticas negativas de posturas altamente excludentes.

Os dados levantados do PPP ofereceram os números absolutos e percentuais que evidenciam a falta do profissional habilitado para exercer essa prática com eficiência e eficácia. Indicaram que, do universo pesquisado, 54 professoras/es possuem formação específica nas áreas em que atuam e dos efetivos (70%) têm experiência média de 14 anos no Magistério, mas nenhum deles é habilitado em Educação Especial.

[126] Através de entrevistas (gravadas), questionários (escritos) e conversações formais (diário de campo). Utilizamos os termos P1, P2, etc, para preservar a identidade do(a) Professor(a) e garantir os princípios de uma confidencialidade ética.

[127] Terminologia baseada em que "O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro**"** (FREIRE, 2009, p. 95).

Inicialmente já apareceu a ideia de como a escola é afetada mais pelo discurso aparente da práxis pedagógica do que efetivamente pela sua prática nas ações de inclusão. Isso parece ser um dos desafios da permanência desses estudantes na escola regular.

> A escola recebe o livro didático e quando vou utilizá-lo o aluno com deficiência não o compreende. Então, tenho que elaborar situações técnicas para eles não se sentirem excluídos da prática escolar. (P2, 2013, Gravação).

Portanto, o discurso de inclusão, na teoria, parece ser bem elaborado apenas no PPP e livro didático, mas não na prática. Pois, a ação pedagógica, narrada por essa professora, aparece noutra entrevista e, também, aponta para a não sustentação desse discurso. "Muitas vezes o PPP e o livro estabelecem tipos de deficiências que não tem conexão com a realidade que enfrentamos na sala de aula. Por isso, na prática precisamos ajustar às reais condições de limite da deficiência do aluno". (P3, 2014, Relato).

Esses dados sinalizam algumas barreiras além do discurso aparente, como também, o surgimento de outro impecílio: o da adversidade das múltiplas diversidades na sala de aula. Assim, de acordo com (MACHADO, 2011, p.148), "a diferença por si só, não se faz perversa ou satanizada, o que precisa ser questionada é a diferença enquanto produtora de ausências que hierarquiza os 'diferentes', produzindo minorias e estereótipos". O que também pode ser evidenciado no relato a seguir:

> Muitas vezes a gente pensa que excluída é só aquela pessoa que tem uma deficiência, mas não é só essas não! Os gordinhos, os negros, os feios, os homossexuais também são excluídos. A gente pensa que só deve ser incluído a pessoa que tem deficiência, mas a exclusão afeta outras categorias. Devemos incluir todas as pessoas. (P4, 2014, Gravação).

A fala desse professor explicita a "categorização" de pessoas pertencentes ao grupo dos "portadores da diferença". É a "diferença" batendo à porta e alijada do processo educativo. Embora essas lacunas educativas venham criar vários desafios da permanência, durante e após o processo de escolarização, os seus profissionais não deveriam se acomodar, pelo contrário, diante delas poderiam se mobilizar para buscar alternativas e abrir mais possibilidades e perspectivas de vida para os estudantes com deficiência, que são os diretamente interessados no sucesso dessa educação inclusiva.

Sobre essa questão, pode-se dizer que o Professor (P5) alerta para o que se espera de uma prática efetiva, ou seja, a, "prática esperada" na perspectiva inclusiva. As escolas precisam ser inclusivas e poderiam dar o apoio aos quais eles têm direito.

> Recebi um aluno com Síndrome de Dow que não sabia ler nem escrever, estava no processo pré-silábico, criei, portanto [sic] algumas estratégias pedagógicas: uma

> rotina de atendimento individualizado, agrupamentos com outros alunos, atividades adaptadas com o mesmo assunto trabalhado deles, utilizei materiais concretos, busquei apoio pedagógico e familiar, até que obter avanços significativos na escrita. (P5, 2014, Relato).

Para Mantoan (2005, p. 81) "[...] ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis [...]". Diríamos que nesse contexto de vida e através dessas práticas pedagógicas como escola inclusiva, "exige recuperar saberes" inerente aos seus estudantes com deficiências, "e reconhecer o alcance da análise de contexto" que, de fato e de direito, deveria ser "empreendida por aqueles que esperam da escola uma 'atitude inclusiva" (FREITAS, 2013).

Percebemos que a análise do contexto, a parceria dos envolvidos e a busca de garantir os direitos desses estudantes são possibilidades que ainda carecem de uma concepção e/ou formação mais acurada sobre a função social e legal da ação de educar como escola inclusiva. A legislação em vigor[128], no seu artigo 5º, nos incisos descritos abaixo, reforça a necessidade dessa formação continuada para as/os professoras/es, supervisores/as e demais profissionais da educação na perspectiva inclusiva:

> III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
> IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (BRASIL, 2011).

Os objetivos de ambas as formações visam garantir os conhecimentos necessários e suficientes para responder aos desafios frente às diversidades do cotidiano escolar. Contudo, de fato isso não acontece, segundo Mantoan (2005, p. 44) "os caminhos propostos por nossas políticas públicas (equivocadas?) da educação continuam insistindo em "apagar incêndios". Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escola". Isso aparece no relato abaixo:

> Quando se aborda esses temas, nos cursos de especialização e formação de professores, na perspectiva inclusiva, são um tanto teóricos. A grande maioria não se aplica na prática e, por isso, não apresentam coerência com a vivência e nem com os relatos de trocas de experiências, (P6, 2014, Gravação).

[128] Decreto nº 7.611/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.plana lto.gov.br/ccivil03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso: out/2013.

Assim, esse estudo revelou que os desafios de permanência no processo de uma escolarização dos estudantes com deficiências que as ações e interações, geralmente, entre os mais variados sujeitos praticantes do cotidiano escolar reproduzem os modos de relações que acontecem na sociedade onde a escola está inserida. Logo, da mesma forma em que acontecem situações potencializadoras em relação às diferenças, nas suas mais variadas vertentes, acontecem, também, situações que não corroboram para a eliminação de preconceitos e discriminações, principalmente com relação às pessoas com deficiências, ao se matricularem na EMEF Maria Olíria de João Neiva/ES.

4. CONCLUSÃO

Nesse estudo de caso com os 54 professores acerca do processo de escolarização, verificou-se que 60% deles vêm de uma formação concluída há mais de 15 anos, onde a modalidade da Educação Especial, nos moldes da LBDEN/1996, efetivamente não aconteceu de imediato. Em função disso, as questões específicas da modalidade não foram contempladas em seus currículos formativos.

Esse desafio evidenciou, ainda, para além da escola, a falta de uma política de formação continuada de professores, voltada para a educação das pessoas com deficiência, tanto por parte do poder municipal, quanto por parte do poder estadual.

A pesquisa sinaliza oportunidades vivenciadas pelos sujeitos do universo pesquisado que, mesmo diante dos desafios apontados, buscam alternativas de permanência em ações de educar e incluir os estudantes com deficiências. Estas ações emergem como a verdadeira práxis pedagógica de superação das dificuldades reveladas e indicam que há muita vontade, por parte dos professores, de alcançar os propósitos de uma escola inclusiva. Consequentemente, as ações e interações poderiam estabelecer a busca de uma escola das diferenças, ou seja, não se acomodar como uma escola que insiste em modelos e receitas prontas, onde os alunos permanecem numa zona de conforto, mas não alcançam resultados mais promissores. Enfim, uma escola que pressupõe a capacidade de aprender como ponto de partida e que respeite o ritmo individual de assimilar aquilo que de fato se deseja aprender, como ponto de chegada.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases de Educação Nacional.** Brasília: 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39 ed. (1. ed. 1996). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, M, Cezar de. **O aluno incluído na educação básica avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Sandra Maria. **Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Vitória/ES: PPGE/UFES, 2011.

MANTOAN, Maria. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. 2005.

PROFISSÃO DOCENTE EM INTERFACE COM O TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFESA DE UMA CONCEPÇÃO TEÓRICA

Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa
UFPA/PPGED, Brasil.
leilanefagundesm@hotmail.com

Edna de Nazaré Ribeiro Cardozo
UFPA/PPGED, Brasil.
ednadibelem@hotmail.com

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo discutir acerca do processo de constituição do trabalhador da educação em interface com a educação inclusiva e a defesa da concepção da teoria histórico-cultural. Desse modo, o problema de pesquisa discute como vem sendo constituída a profissão docente, inserindo nesse contexto o trabalho na educação inclusiva em âmbito brasileiro. Para tal, nos valemos da pesquisa de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, a partir de fontes bibliográficas e documentais. Os resultados da pesquisa evidenciam políticas para a formação do professor em nível superior, entretanto, é deflagrada a precariedade nela e carência de conhecimentos que tratam da área da educação especial, para embasar sua atuação numa concepção de educação inclusiva e da importância da adoção da concepção teórica histórico-cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Profissão docente; Educação inclusiva; Teoria histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

O estudo problematiza como vem sendo constituída a profissão docente inserida nesse contexto de constituição do exercício profissional para atuação na educação inclusiva em âmbito brasileiro, face ao crescente número de alunos compreendidos como demanda para acompanhamento na educação especial nas escolas regulares, que de acordo com o Censo Escolar, do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), entre os anos 2005 a 2017, o total subiu de 114.834 para 796.486 alunos/as.

Nesse sentido, temos por objetivo discutir acerca do processo de constituição do trabalhador da educação, com ênfase no trabalho pautado na educação inclusiva e da defesa da concepção da teórica histórico-cultural para alicerçar o fazer pedagógico.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo, se baseia em pesquisa bibliográfica, que segundo Severino é “aquela que se realiza a partir do registro disponível,

decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos e teses etc." (2007, p. 122).

Pesquisamos em documentos legais e em artigos científicos que abordam a temática da formação do professor com interface à formação para o trabalho na educação inclusiva e em livros e artigos que tratam da temática. Vale destacar que, por defendermos a concepção teórica histórico-cultural, dispomos de olhar crítico e dialético para as leituras realizadas.

PROFISSÃO DOCENTE

A história do homem está imbricada à história da educação, uma vez que o ato educativo é intrínseco ao desenvolvimento humano, pois, diferente dos outros animais que se adaptam à natureza para sobreviver, o homem faz justamente o contrário, adapta a natureza às suas necessidades. Atividade possível por meio da educação, do trabalho desenvolvido a partir de finalidades, de intencionalidades, o qual possibilita a criação do mundo da cultura, presente em elementos técnicos e simbólicos (PINO, 2005). Dessa forma, compreendemos que a educação não se reduz ao ensino, todavia, ensino é educação e a atividade de ensino, num contexto escolar, presume a presença do professor, do aluno e do meio social educativo, este último defendido por Vigotski (1896-1934).

A busca pela profissionalização do exercício docente intensificou-se a partir do desenvolvimento da sociedade moderna, que delimitou a formação inicial para o exercício do trabalhador da educação, a partir de movimentos sindicalistas, que defendiam, dentre outras, um estatuto, a fim da regulamentação do exercício com direitos e status social, que possibilitasse qualidade de trabalho, valorização profissional com renda e status profissional, com intuito de transformar em profissão o desenvolvido de forma amadora. Assim, profissionalização pode ser entendida como um processo de construção histórica e as interferências socioeconômicas, as quais definem tipos de formação, especialização, de carreira e remuneração para determinado grupo social (OLIVEIRA, 2010).

Sob o enfoque de políticas voltadas para a formação de professores, destacamos a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000), que enfatiza, dentre tantas propostas para atuação e desenvolvimento do trabalho docente, o referente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo, em que ressalta sobre a *responsabilização* pela aprendizagem dos alunos e

em seguida acrescenta que o professor *deve*: " (...) assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos (...)" (MEC, 2000, p.5). Tarefa de difícil materialização face as inúmeras adversidades no campo educacional.

INTERFACE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR/A PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial é foco de mudanças de paradigmas, com maior expressão a partir da década de 90, por meio das políticas de inclusão, difundidas pelo mundo por documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, a Declaração de Salamanca, de 1994 e a Convenção de Guatemala, de 2001.

Em meio as propostas de inclusão, há de se considerar a 'inclusão excludente', que de acordo com Saviani (2012, prefácio), estão camufladas em práticas pedagógicas de inclusão de estudantes no sistema regular de ensino em diferentes níveis e modalidades, com o propósito, dentre outros, de melhorar as estatísticas educacionais, para apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar. Para isso, valem de mecanismos, como divisão do ensino em ciclos e progressão continuada.

Cabe salientar, que a aceitação do Brasil às orientações internacionais, com moldes neoliberais, demonstra de forma evidente o delineamento que ocorre nas questões políticas, econômicas e sociais, que no âmbito da formação de professores/as, há o imperativo por uma pedagogia pragmática, com ênfase às noções de competência e formação de acordo com as requisições do mercado e da empregabilidade (FREITAS, 2007). Assim, seguindo esse contexto em que as reformas educacionais são pressupostos neoliberais, ocorre a constituição e a disseminação das políticas de inclusão brasileira, que, em se tratando da formação de professores/as para atuação na educação especial, concebe a Resolução nº2/2001, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual dispõe sobre o acompanhamento ao aluno com necessidades educacionais especiais. E, expressa acerca da formação inicial e continuada do professor, que esta pode ocorrer em nível médio ou superior, a partir do acesso a disciplinas no campo da educação especial que o capacite para o trabalho pedagógico (BRASIL, 2001)

A Resolução acima embasa a Resolução CNE/CP nº1/2002, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica, em nível

superior, em curso de licenciatura, de graduação plena e determina que as Instituições de Ensino Superior devam possibilitar, a partir da organização curricular, formação direcionada para atenção à diversidade, além de conceber conhecimento referentes às singularidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Porém, a falta de sintonia das políticas públicas e da realidade educacional é deflagrada cotidianamente, pois não há um campo de referência para pensar essa formação.

Maués e Camargo (2012), ao tratarem dos marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB, destacam que a falta de continuidade das ações, as políticas sazonais e o estabelecimento de planos que presumem ação, mas que devido ao não investimento financeiro, ficam somente nas intenções, incide num universo de professores/as sem formação satisfatória ou que ainda, abandonam suas profissões, em virtude das precarizações.

Acrescento, ainda em referência à formação inicial de professores/as, a Resolução Nº 01/2006, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a qual determina a extinção de habilitações, dentre as quais a de educação especial, tornando assim uma forçosa procura e ampliação da formação continuada em cursos de pós-graduação, para o exercício nessa modalidade educacional.

DEFESA DE UMA CONCEPÇÃO TEÓRICA

Defendemos a fundamentação na teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski (1896-1934) para o trabalho do professor, em virtude de ela ser crítica e emancipadora, com fundamentos teórico-metodológicos no materialismo histórico e dialético. Além disso, Vigotski enfatiza em seus estudos, acerca da importância da educação no processo de constituição do indivíduo, especialmente nas obras: “Psicologia Pedagógica” (1924-26/2003) e “Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike: princípios de ensino baseados na psicologia”, (1926/1997), no qual enfatiza que “a educação é a primeira palavra que a nova psicologia menciona” (VIGOTSKI, 1926/1997, p.144) – psicologia proposta por ele, para um novo ser humano e uma nova sociedade. Assim, a referida teoria disponibiliza construtos teóricos que possibilitam pensar nas finalidades da educação.

Vigotski nos possibilita compreensão acerca do desenvolvimento humano, e para tal, condena explicações ambientalistas, que controlam e preveem o comportamento humano, ou

ainda organicistas, que concebem o ser como fonte de seu próprio desenvolvimento, para uma compreensão, no decorrer de sua obra, cada vez mais dialética da constituição e desenvolvimento do ser humano. Por conseguinte, o meio não é concebido como determinante, pois homens e mulheres participam do processo de criação desse meio e constituem-se pelas relações sociais.

Sob essa ótica, para a teoria histórico-cultural o processo de humanização é resultante da relação dos sujeitos com determinada classe social e com a cultura, esta representa todo o conjunto de produções físicas e simbólicas, as quais foram criadas e acumuladas por homens e mulheres ao longo da história.

Desse modo, a adoção da teoria nos possibilita compreender o processo de desenvolvimento humano, a partir das relações sociais, sendo assim, não concebemos o professor, a escola, como os únicos formadores do sujeito, mas, reconhecemos, a partir de Vigotski (1926-2003), a trilateralidade ativa do processo educativo, composto pelo professor, o aluno e o meio social educativo, este último organizado pelo professor de forma colaborativa com o aluno. Destacamos assim, a importância da atuação deste como organizador do meio social educativo, que, por meio das intencionalidades e sistematizações pode contribuir para o desenvolvimento da personalidade humana consciente- composta pelas funções psíquicas superiores, como o pensamento e a fala- com concepção crítica e emancipada.

O conceito de situação de ensino, proposto pelo teórico como a relação entre desenvolvimento e educação, que se refere ao termo em russo *obutchenie*, que segundo Teixeira e Mello (2015), tal conceito possibilita ao professor dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança, sendo necessário para o alcance, enfatizar a necessidade de intencionalidade tanto do professor quanto do aluno, de forma recíproca. A *obutchenie* ativa a zona de desenvolvimento iminente, difundida no Brasil como zona de desenvolvimento proximal, em virtude de equívocos de traduções,Zóia Prestes (2012), a qual gira em torno da relação existente entre desenvolvimento, situação de ensino e ação colaborativa de outra pessoa.

Assim, defendemos a essencialidade da teoria no processo da formação do professor/a e a teoria histórico-cultural, indica o caminho para orientar o trabalho, a partir de uma concepção crítica e dialética, para educação de pessoas com ou sem deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, devemos ponderar e analisar qual o perfil que se espera do professor para atuar frente a uma proposta de educação inclusiva, ao passo que os parâmetros dicotômicos expostos anteriormente estão intrinsecamente relacionados ao âmbito do Estado e das políticas públicas educacionais que versam sobre a inclusão com presunção de alcance à escolarização básica. As expressões jurídicas apontam para uma garantia de direitos, mas na verdade se constituem como instrumento de alienação a favor do capital, pois esses direitos não são garantidos em plenitude, limitando às extensões do papel, uma vez que estamos em uma sociedade capitalista e a natureza dela não sugere inclusão social, no sentido pleno, por se fundamentar no trabalho assalariado, na exploração do trabalho humano.

Assim, não podemos negar que ocorreram avanços na esteira das conquistas da educação especial e inclusiva no Brasil, porém, ainda há muito o que ser alcançado. E, retomando a atuação dos professores nesse cenário, é deflagrado a carência de conhecimentos sólidos em educação especial nos cursos de pedagogia e nos cursos de pós-graduação em educação, entretanto, são obrigados pelas leis a receberem em sua classe, alunos da educação especial, mesmo que, não possuam acúmulo teórico-prático em sua formação sobre as temáticas e conhecimentos que entrelaçam a educação especial, enquadrando esse cenário a mais uma precarização em sua formação/atuação.

Nessa perspectiva, defendemos a adoção da teoria histórico-cultural, para orientar e subsidiar o trabalho do professor/a, compreendendo que uma teoria não pode mudar o cenário de precarização da formação, mas pode possibilitar transformações necessárias no fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S.M.S.; LEONARDO, N. S. T; SILVA, T.S.A. **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural:** em defesa da humanização do homem. Prefácio Dermeval Saviani. Maringá: Eduem, 2012.

BRASIL. Lei nº9,394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Congresso Nacional Federal. Brasília: 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio, 2000.
_____. Resolução CNE/CP nº1/2002. **Diretrizes Currriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia -** Resolução CNE/CP nº1, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade. Vol. 28. Campinas, SP: 2007.

INEP, Censo Escolar, 2017. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acessado em 10 de dezembro de 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LD**B. Revista Educação em Questão**,** Natal, v.42, n.28, pp.149-174, jan/abr. 2012.

PERONI, Vera (org.) ***Redefinição das fronteiras entre o público e o privado:*** *implicação para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013*
PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski**. São Paulo, Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Dalila**. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no brasil.** *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR*

TEIXEIRA, S. R. S. & MELLO, S. M. **Formação de professores: uma teoria para orientar a prática,** 2015 (No prelo).

VIGOTSKI, L. S. **A psicologia e o professor.** In Psicologia pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed, 1926/2003. p. 295-306.

VIGOTSKI, L. S. **Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike, "Princípios de ensino baseados na psicologia".** In VIGOSKI, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 149-178.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA

LUCIVAL FABIO RODRIGUES DA SILVA
UFPA – BRASIL
lucivalrodrigues@yahoo.com.br

JOSE SINÉSIO TÔRRES GONÇALVES FILHO
UFPA – BRASIL
sinesiofilho@hotmail.com

RESUMO: o presente trabalho discute a relevante relação entre epistemologia e prática pedagógica, no sentido de demonstrar a necessidade desse vínculo ser estabelecido para a superação da dicotomia entre teoria e prática no âmbito da Educação escolar inclusiva. O objetivo deste nosso trabalho consiste em criar um espaço de discussão para a construção do conhecimento em Educação Inclusiva, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, no sentido de aprofundar seus aspectos epistemológicos e didáticos. Este artigo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica em que investigamos questões Epistemológicas em educação escolar na constituição de alicerces de uma educação inclusiva. Com estudo percebemos que o teorizar em Educação Inclusiva, assume o compromisso com a superação da imediata e cotidiana exclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar. Trabalho Docente. Debates Epistemológicos.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo traz à luz a necessidade de apresentar o compromisso com os estudos no campo Epistemológico e Didático em Educação escolar, com a relação entre epistemologia e Trabalho Docente no sentido de contextualizar a ação deste vinculo, teoria e prática no contexto de ensino desenvolvido no âmbito sistemático da escola inclusivas de nossos dias.

O objetivo deste nosso trabalho consiste em criar um espaço de discussão para a construção do conhecimento em Educação Inclusiva, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, no sentido de aprofundar seus aspectos epistemológicos e didáticos.

Assim, a Trabalho Docente inicia-se pela gestão dos meios a serem instrumentalizados no exercício da docência, passando pelo momento da problematização, do planejamento, da apropriação do conhecimento historicamente acumulado e do controle de classe, retornando à prática social (formação humana). Vale ressaltar que esse processo condiciona uma reação de causa e efeito, no interior da ação docente, que por sua vez, se realiza através da dicotomia - Trabalho Docente e Epistemologia.

Desta forma, somos conduzidos ao pensamento de Adorno (1995) quando este afirma que o trabalho docente necessita ser orientado no conhecimento aprofundado da luta ideológica contemporânea que, na área pedagógica, passa a ser manifesta nas características ideológicas que o sistema de movimento do capital impõe às atividades da escola, isolando-a dos problemas sociais que incrementam a contraposição dos interesses individuais aos sociais.

2 SOBRE O CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica que, para Cajueiro (2013), refere-se "à análise e discussão apenas de referencial bibliográfico de autores e literaturas, artigos ou monografias sobre o tema da pesquisa. Ou seja, não se utiliza de pesquisa prática, apenas teórica, de material publicado impresso" (p. 23).

O presente estudo realizado consiste em uma pesquisa bibliográfica a qual se justifica pela sua relevância no processo de busca da literatura técnico-científica publicada para que possamos compreender alguns aspectos sobre a temática relacionada aotrabalho docente e educação escolar inclusiva em um contexto teórico.

A pesquisa bibliográfica realizada, incluiu a leitura de obras que foram lidas na íntegra e, assim, um dos fatos relevantes evidenciados durante a pesquisa foi à possibilidade de encontrarmos autores que contribuíram com nossas discussões sobre a temática que intitula este resumo expandido.

3 REFLEXÕES SOBRE TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA

A guisa da discussão entre Epistemologia e Trabalho Docente, situamos o sentido da relação entre Trabalho Docente e epistemologia, que tem no seu processo histórico um desenvolvimento linear: que vai da exclusão e discriminação ao contexto da inclusão e respeito a diferença (PACHECO, 2006).

Para chegar a esse nível de compreensão, precisamos partir do conhecimento mais desenvolvido, que significa o núcleo daquele que mais se aproxima da essência desses fenômenos. Em outras palavras, precisamos analisar o conhecimento da Epistemologia da

Educação inclusiva, enquanto reflexo da realidade objetiva que está sediado no âmbito das diferenças culturais no interior da prática pedagógica e da educação escolar.

Enquanto um eixo de constituição de saberes, direta e intencionalmente formulados, em cada indivíduo, a cultura humana é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos sujeitos sociais determinados. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem consciente de sua humanização e, de outro lado, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (TEDESCO, 2002).

Partindo dessa reflexão compreendemos que o trabalho docente é um campo esférico da objetividade e da dialética do conhecimento que delineia os cenários conjunturais, sistemáticos e estruturais da educação escolar no interior da visão de inclusão da diversidade e singularidade do sujeito social inserido em seu meio.

Por outro lado, a Epistemologia é aqui compreendida como Teoria Crítica do Conhecimento que não se fecha no campo de uma ciência neutra, mas torna-se uma crítica do conhecimento. Portanto, um espaço singular para o conhecimento que constitui uma pratica pedagógica conceitual de inclusão e de processos socioculturais, concepção psicológica do aluno, forma de organização de conteúdo, método de ensino, e que esses processos formam uma abordagem epistemológica à medida que se encontram articulados por um pressuposto científico que contempla em seu interior uma concepção.

Tomar consciência de um determinado eixo epistemológico exige estudo e reflexão, nesse sentido, no caso do professor de Educação inclusiva, explicitar a sua posição teórica possibilita uma melhor orientação para superar os seus problemas específicos acumulados historicamente. Nessa direção, não intencionamos julgar os professores de Educação inclusiva, mas refletir sobre as possibilidades de transformação que temos na nossa gestão pedagógica.

Nesta perspectiva, o teorizar em Educação Inclusiva, assume o compromisso com a superação da imediata e cotidiana exclusão escolar, apropriando-se das variáveis dos fenômenos humanos ocorridos no contexto da escola, pois acreditamos que uma pratica pedagógica configurada na dinâmica sócio cultural deve estar sempre em alerta no sentido de perceber os aspectos que se encontram atrelados às mudanças históricas e sociais para que assim possamos construir uma escola de fato inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, estamos diante de mudanças paradigmáticas que refletem diretamente no campo da educação, por ser este palco privilegiado de discussões sociológicas, filosóficas e que merecem ser difundidas no cotidiano escolar, em especial no seio do Trabalho Docente, de professores e professoras, de nossas escolas públicas.

Por isso, a área da Educação inclusiva deve estar atenta às mudanças pertinentes à visão sociocultural do indivíduo a partir da análise da objetividade proposta pela sociedade moderna que, em busca de superar este momento de crise política, histórico e social, reestrutura-se e, ao mesmo tempo, exclui uma série de indivíduos em seu contexto.

Além dessas questões a Trabalho Docente em Educação inclusiva e escolar, deverá enveredar-se nos estudos da epistemologia, que no dizer de Sánchez Gamboa (1998) são pautáveis de mensuração e ressignificação, enquanto eixos susceptíveis de discussão.

Vale ressaltar que este estudo não se esgota aqui, mas caminha para um campo maior em torno da compreensão entre práticas pedagógicas e estudos epistemológicos associados na aérea de educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: Guia prático do estudante. 1ª Ed. RJ: 2013.

PACHECO, José *et al*. (Org.). **Caminhos para a inclusão**:um guia para aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

REGIME DE COLABORAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO PARÁ E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará/Brasil
E-mail: acamargo@ufpa.br

Laurimar de Matos Farias
Universidade Federal do Pará/Brasil
E-mail:laurimar@ufpa.br

Luis Fernando Palheta Universidade Federal do Pará/Brasil
E-mail: Fernando_ufpa@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho objetivou investigar as principais tendências sobre a dimensão formação de professores, no plano de ações articuladas-PAR, 2007-2011, no estado do Pará. Para isso, o problema de pesquisa que orienta o estudo buscou compreender quais as implicações da formação docente, no contexto do PAR, em cinco municípios paraenses, levando em consideração a categoria regime de colaboração? Os procedimentos metodológicos são caracterizados a partir de informações presentes nas entrevistas de técnicos e professores envolvidos com a implantação do PAR nesses municípios. De um modo geral pode-se observar que a tentativa de regime de colaboração entre os entes federados ocorreu com contradições nas iniciativas do governo federal como é o caso do PARFOR e da UAB.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Regime de colaboração; Plano de ações Articuladas.

Introdução

O Plano de Ações Articuladas – PAR compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que integra o Decreto n. 6094/2007. Esse decreto

> Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Para o MEC, o Plano de Ações Articuladas (PAR) é "o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes" (BRASIL, 2007). A concretização das diretrizes do Plano de Metas Todos Pela Educação, requer o comprometimento dos gestores em nível local por meio da assinatura de um Termo de Adesão e da construção ou preenchimento do Plano de Ações Articuladas de cada ente municipal.

As dimensões do PAR são as seguintes: gestão educacional, recursos pedagógicos e infraestrutura física, práticas pedagógicas e avaliação, formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; a análise desenvolvida está voltada para a dimensão formação docente propriamente dita, já que tem essa sido objeto de um conjunto de ações que visam a melhoria dos índices de aprendizagem na educação básica, consideradas centrais para o alcance dos índices planejados com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB em 2007.

É importante lembrar que a necessidade de ampliar a qualificação dos professores da educação básica decorreu da indução de políticas sintonizadas com as diretrizes e metas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jontiem na Tailândia (UNESCO, 1990); esse documento propôs a melhoria dos índices educacionais considerados insatisfatórios.

Ao lado disso, é importante considerar que o PAR, no âmbito do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, tem como premissa legal a materialização do regime de colaboração entre os entes federados. O regime de colaboração no contexto brasileiro é assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o Regime de Colaboração consiste em uma "cultura de relacionamento a ser incrementada em todos os níveis de ensino e em todas as instâncias políticas" (WERLE, 2006, p.), isto é, se consubstancia como um princípio relacional que compartilha competências política, técnica e financeira na consecução de políticas de cunho nacional, cujo objetivo é assegurar os direitos básicos da sociedade sem afetar a autonomia dos entes federados.

Sendo o regime de colaboração, uma relação precípua de um estado federativo, podemos, então, identificá-la como um dos princípios fundantes no PAR. Destarte, pretende-se estabelecer a relação entre a dimensão formação de professores, considerando a formação inicial e o regime de colaboração nos municípios que integram a amostra da pesquisa no estado do Pará. A intenção é situar quais as principais tendências identificadas na pesquisa "Avaliação do Plano de Ações Articuladas" no estado do Pará a partir da percepção de gestores, técnicos e professores envolvidos com a implantação do PAR nesses municípios?

Metodologia

Os procedimentos metodológicos caracterizados no estudo se configuram a partir de entrevistas de técnicos e professores envolvidos com a implantação do PAR nesses municípios. Destacamos que os extratos das entrevistas analisadas estão padronizados em concordes elaborados com auxilio do software WordSmith Tools. O programa WordSmith Tools é um conjunto de programas integrados (‘suíte’) destinado à análise linguística. Mais especificamente, esse software permite fazer análises baseadas na frequência e na ocorrência de palavras em corpora. Além disso, ele permite processar os arquivos do corpus (retirar partes indesejadas de cada texto, organizar o conjunto de arquivos), antes da análise propriamente dita (SARDINHA, 2006).

Discussão dos dados

Conforme já mencionado, a categoria base para análise foi o regime de colaboração, a qual foi realizada a partir das entrevistas por concedidas dentre outros por ex-secretários municipais de educação, técnicos de educação, professores da rede, membros de sindicatos e professores das universidades nos municípios que integram a amostra da pesquisa, Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal. Foram considerados os seguintes aspectos: ações desenvolvidas pelo município para incentivar a formação dos professores da rede, existência de algum tipo de financiamento específico para as ações de formação por parte do município; e se houve assessoramento ou parceria para viabilizar ações de formação inicial.

A tentativa da efetivação de regime de colaboração ocorreu inicialmente por meio dos cursos de licenciatura presenciais do PARFOR, ofertados pela Universidade Federal do Pará – UFPa, Universidade Rural da Amazônia – UFRa, Instituto Federal de Educação – IFPa, instituições federais de educação superior e da Universidade Estadual do Pará UEPA; o que se constata é que as ações de formação passaram a incluir oferta de cursos a distância, uma das modalidades de ensino previstas no PARFOR.

Nos município de Belém e Castanhal, os entrevistados apontam a adesão ao PARFOR e o atendimento às diretrizes legais que tratam da obrigatoriedade da formação superior aos professores da educação básica,

> *Ela tem sido incentivada via PARFOR. A gente tem liberado o professor a secretaria faz a liberação deles, agora liberamos uns 14 pra artes, libras e computação. Quem tem licenciatura e se inscreveu nesse curso nós liberamos todos. A nossa rede praticamente não existe ninguém quase sem*

> *licenciatura nós temos uma rede quase toda fechada em licenciatura plena. É exigência. (PA_BEL_INF4_RP45.txt*)

> *Hoje nós temos os professores que fazem o PARFOR, e existe um incentivo para esses professores. (PA_M05_INF1_R45.TXT)*

No que concerne aos municípios de Altamira, Barcarena e Cametá percebe-se além do PARFOR, a atuação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) como protagonista no contexto da formação dos professores. A modalidade a distância vem se constituindo a opção preferencial utilizada na formação de professores, considerada como uma modalidade de ensino capaz de atender maior número de alunos, com melhor custo-benefício.

Nesse sentido, como afirma o entrevistado do município de Altamira:

> *Além da coordenação formada dentro da secretaria de educação, que fazia toda a inserção de dados, a logística maior com as universidades, que foi um dos grandes parceiros, a universidade federal, a UAB, a UEPA. Então, foram esses parceiros que contribuíram para que os nossos professores fizessem a formação [...] É importante enfatizar que a UAB por determinado período ficou sem prédio para que funcionasse. Então, foi uma parceria muito grande para que funcionasse, com recurso da secretaria municipal de educação. (PA_M01_INFO12_PR47.txt)*

Desse modo, a UAB citada no relato oral aparece também nos documentos que orientam o documento PAR dos municípios como o pilar do desenvolvimento da política de formação de professores no Brasil. A UAB foi instituída pelo decreto nº 5.800/2006, e se constitui como uma das alternativas para o desenvolvimento do PAR (2007-2011). O sistema UAB visa, em linhas gerais, a formação inicial e continuada a distância de professores da educação básica tendo a educação a distancia (EaD) como "mola propulsora" para a busca da eficácia e eficiência e com isso ao atendimento das próprias orientações dos organismos internacionais.

No município de Cametá, o entrevistado aponta a relação das universidades públicas seja através do PARFOR e da UAB na formação dos professores e um possível convênio voltado para a infraestrutura e funcionamento dos cursos. Sobre o assunto, afirma que:

> *Sim. Nós temos ações com a UAB que é bem forte e o PAFOR, e nós temos uma relação forte com a UFPA, aqui em Cametá, inclusive, há um convênio com manutenção de casa dos professores, que é uma relação de apoio diário. (PA_M04_INF5_P47.txt)*

Verifica-se que no ano de 2009 a portaria nº 318/2009 regulamentou que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assumisse a responsabilidade pela operacionalização do sistema UAB; assim "passa a representar um

sistema nacional de EaD que termina por padronizar a oferta e consolidar um modelo de educação em que a equipe docente é concebida como composta de professores e tutores que recebem bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)" (GATI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 53).

No município de Barcarena, assim como em Cametá, o entrevistado aponta que houve uma relação direta das ações de formação dos professores pelo PARFOR e a UAB:

> *O PARFOR, nós fomos agraciados, foi um trabalho de parceria município, estado e governo federal a gente teve muitos professores formados pelo PARFOR que ainda estão em formação [...] com o PARFOR já se criou um gancho pra Universidade Aberta do Brasil, eu achei que na secretaria já tinha algo assinado da UAB (PA_BAR_INF3_RP45.txt).*

A educação a distância na formação de professores tem tido uma expansão gradativa e exponencial nos últimos anos. Essa expansão pode ser relacionada às diretrizes globais para a formação de professores segundo os organismos multilateriais, sobretudo o Banco Mundial - BM. O documento de autoria do BM denominado como *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial* destaca a necessidade de diminuição dos gastos com a formação de professores e a educação a distância aparece como uma forma competitiva para o desenvolvimento das políticas de formação de professores. (BELLONI, 2002; GIOLO, 2008; ZUIN, 2006).

Conclusões

Os resultados alcançados no estudo, conforme os objetivos elencados visavam investigar as principais tendências da formação de professores no contexto do plano de ações articuladas (2007-2011) nos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal, tendo como categoria norteadora o regime de colaboração e as implicações na política educacional brasileira.

Pode-se dizer, ainda, que houve a efetivação do regime de colaboração entre os entes federados, União, Estados e Municípios, já que foi ampliada a formação docente em nível superior nesse período. Vale ressaltar o avanço histórico a partir do PAR com a relação direta e indireta com os entes federados, fato que antes de 2007 ocorria de forma limitada. Essa articulação apesar do limitado poder de concepção e decisão dos Estados e Municípios no desenvolvimento da política educacional.

A formação a distância se faz valer através da UAB, apesar dos problemas que em geral costumam acompanhar essa modalidade de ensino; entre os principais limites encontrados na literatura sobre os cursos a distância, destacam-se os que decorrem do acompanhamento dos alunos pela figura do professor tutor, da ausência de condições de acompanhamento dessa metodologia de ensino, que envolve muitas vezes o uso de novas tecnologias de informação e comunicação nem sempre disponíveis, além das dificuldades de vivenciar o tripé acadêmico na vida universitária que envolve o ensino, pesquisa e extensão.

Apesar disso, não é possível dizer que a formação presencial nos moldes intensivo como a desenvolvida no PARFOR seja qualitativamente superior ao ensino a distância, devido ao caráter intensivo desses cursos, e da ausência de condições favoráveis de trabalho típicos da formação em serviço.

Com isso, entende-se que as políticas públicas com foco na melhoria da qualidade educacional e social de um país, devem se dar a partir de estratégias processuais e qualitativas que envolvem um planejamento árduo da realidade dos sistemas educacionais, bem como das reais necessidades que se apresentam nos mais diversos contextos em que os processos educativos ocorrem.

Em termos de regime de colaboração, deve ser incentivado maior autonomia e participação efetiva e decisória aos entes federados, além de um modelo de formação que leve em conta as condições de trabalho do aluno/professor, que apontam para a superação das contradições atualmente vigentes nos processos formativos e que tenha como eixo fundante a os problemas educacionais em suas raízes concretas.

Referências

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educ. Soc.**[online], v.23, n.78, p.117-142, 2002.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.
_____, Congresso Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [**da**]**República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez 1996, p. 27.833-27.841.

_____. **Plano de desenvolvimento da educação***:* razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007a. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 12 julho 2014.

____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5-6.

_____. **Decreto nº 6.755**, **de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/decreto_6755_29_1_09.htm>. Acesso em: 10 maio 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p

WERLE, Flávia Obino Correa. **Sistema Municipal de Ensino e Regime de Colaboração**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2006. 320p.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

SABERES DOCENTE: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Clebson Assis da Silva
APOENA – Brasil
assis2008ap@hotmail.com

Christiano Ricardo dos Santos
UNIFAP – Brasil
chrsantosmcp@gmail.com

Suzana Feldens Schwertner
UNIVATES – Brasil
suzifs@univates.br

RESUMO: A referida produção textual permeia a formação docente, considerando para este processo a relação de diferentes saberes, cuja intenção é analisar as discussões acerca de uma formação deste profissional que melhor contextualize as necessidades e contextos da sociedade contemporânea, superando a simples apropriação de condicionantes saberes técnicos e conceituais, agregando a estes outros saberes oriundos de suas experiências pessoais e profissionais construídas na relação com diferentes indivíduos, lugares e situações, promovendo uma prática docente que atenda não apenas as necessidades cognitivas dos alunos, mas outras dimensões intrínsecas dos indivíduos e manifestadas nas interações que sugerem convivências e construções coletivas de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Saberes; Ensino.

Introdução

A atual dinâmica social constitui-se por meio de constantes reflexões e evoluções refletindo diretamente em todas as dimensões dessa sociedade, em especial na educacional tida como foco da discussão que aqui se inicia, por compreender que ainda existem práticas docente que manifestam-se destituídas de alguns saberes necessários para a materialização de uma educação contemporânea e coerente com as necessidades sociais atuais. Para melhor elucidar a discussão sugerida, foi estabelecido enquanto objetivo geral a promoção de uma reflexão acerca de uma maior compreensão sobre a relevância da apropriação de diferentes saberes para a promoção da formação do educador; alinhado a esta intenção, definiu-se especificadamente objetivos visando descrever quais seriam esses outros saberes a serem aliados ao saber técnico da docência; identificar por meio de bases teóricas discursos que apoiam as propostas sugeridas para a investigação; reconhecer de que maneira outros saberes

somados aos saberes técnicos da docência podem contribuir com uma melhor prática de ensino.

Prática esta configurada pela limitada e simples apropriação de técnicas e conceitos inerentes a profissão docente, entendidas como fragmentas e insuficientes para uma eficiente formação do professor, necessitando este apresentar habilidades que lhe façam pensar e agir em diferentes situações e contextos do processo de ensino. Para um apoio teórico que melhor traduzisse as intensões acerca do tema abordado buscou-se autores como: Tardif (1999, 2002, 2014), Pimenta (1999) e Saviani (1996). Definiu-se por meio das leituras pesquisadas e abordagens discutidas que o profissional docente precisa apropriar-se de diferentes saberes para então promover uma prática docente que atenda as reais necessidades de uma educação atual.

O agregar dos saberes e sua relevância para ação docente

A prática docente em sua essência e materialização ao longo de suas manifestações históricas até o presente momento acontece de maneira sistêmica e/ou assistêmica, apresentando como principal objetivo a promoção de intervenções e mediações entre diferentes conhecimentos junto aos alunos, e visa buscar por meio destas ações, desenvolver nos educandos capacidades necessárias para que estes pensem criticamente, caracterizando com isto o processo de ensino e aprendizagem.

Em meio a tal processo torna-se possível identificar que a prática docente ocorre mediante o estabelecimento de variadas relações, das quais não se deve levar em consideração apenas as relações cognitivas, sendo necessário romper com a unilateralidade de práticas docentes pautadas em saberes limitados a condições técnicas e conceituais. A respeito da apropriação de diferentes saberes para a concepção do profissional docente, torna-se relevante valorizar o que preconiza a ideia de Tardif (2014) ao reportar-se sobre o quanto torna-se imprescindível considerar todas as relações estabelecidas no desenvolvimento do seu trabalho enquanto docente, pois, por meio destas é possível estruturar princípios necessários para compreender, enfrentar e solucionar situações cotidianas e inerentes tanto ao processo de ensino e aprendizagem quanto a pratica do professor na sala de aula.

Partindo-se do princípio de que o professor é um profissional que detém saberes de variadas matrizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos, é que evidencia-se a compreensão de que o seu saber profissional orienta a atividade da sua prática enquanto professor, e que esta pratica insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias e habilidades. Dessa forma, esse saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matrizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber-fazer e o saber das experiências vivenciadas ao longo de suas interações com diferentes pessoas e situações.

Vale considerar para a abordagem que se desenrola, a aplicabilidade do termo pluridimensionalidade para assim nos referirmos ao saber profissional dos professores, haja vista as considerações feitas pelos autores Tardif e Gauthier (1996, p. 11), ao afirmarem que "o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados".

Entretanto, pergunta-se: por que o saber docente dos professores, são constituídos por vários saberes? Talvez seja, porque, em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes saberes necessários à consecução dos objetivos previamente definidos (TARDIF, 2002).

Sob este aspecto, Tardif *et al* (1991, p. 218) mostram que "a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos; sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações". Assim, afirmam os autores, que para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência.

Desse modo, essa mescla de saberes, para Tardif et al (1991) constitui, possivelmente, o que é necessário para atuar na sala de aula promovendo dessa maneira o ato de ensinar.

Ainda sobre a questão dos saberes dos professores, Pimenta (1999) ao tratar da formação destes profissionais, faz referência à questão da construção da identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos saberes dos professores, referidos por ela como saberes da docência, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sob este aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento – referidos os da formação específica (geografia, história, artes, etc) e, os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ensinar. Neste sentido, para a autora, as três categorias identificam o que é necessário saber para ensinar. O que a autora não discute, por fugir de seus objetivos, é que as três categorias são atravessadas pela linguagem. São discursos.

Tardif *et al* (1991) revelam a existência de seis categorias de saberes dos professores, sendo estes os *saberes disciplinares*, os *saberes curriculares*, os *saberes das ciências da educação*, os *saberes da tradição pedagógica*, os *saberes experienciais* e os *saberes da ação pedagógica*. Esses saberes tornam-se necessários para a realização das aulas, construindo assim uma espécie de estrutura no qual o professor se abasteceria para responder às exigências específicas de sua situação concreta de sala de aula.

Pimenta (1999) considera importante ter propriedade a respeito da distinção entre duas formas básicas de produção do conhecimento, que são: saber decorrente da existência da vida e o saber decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimento.

Sob o ponto de vista das formas evidencias, Pimenta (1999) considera que os saberes implicados na formação de professor atravessam indistintamente os diversos tipos de saberes. Assim, no caso do saber atitudinal tende a predominar a experiência prática e nos casos dos saberes específicos e do saber pedagógico prevalecem os processos sistêmicos, ficando em posição intermediária os saberes pedagógicos e didático-curricular.

Nesse sentido Saviani (1996, p. 145) alerta para o fato de que o educador é aquele que educa, o qual, consequentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar conceitos implicados na ação de educar. Sob essa ótica, o autor afirma que se invertem os termos da questão: "em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador".

A afirmação de Saviani (1996) contribui para a premissa de que o professor/educador precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de aula, e que essas concepções determinam os tipos de saberes apropriados por este e que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula, bem como fora dela também.

Considerações Finais

A melhoria da qualidade de aula está relacionada à qualidade da formação dos professores, como agentes formadores de crianças e adolescentes. Tendo em vista o papel do educador, problematiza-se sobre o que é ser professor de nos dias atuais. O professor deveria dominar referências para que possam organizar seus saberes na constituição de conhecimento na sua prática docente, tendo condições de organizar sua proposta de trabalho e mediar às etapas do processo de ensino em sala de aula. Qual seu papel diante dos saberes constituídos?

A educação tem papel essencial no aperfeiçoamento do ser humano e no desenvolvimento da sociedade. Não tem aqui, a pretensão de apresentar verdades, e sim, buscar por meio de reflexões encontrar caminhos que possam contribuir na busca de compreensões que impliquem de maneira positiva e produtiva na formação do profissional docente. Seguindo Shor e Freire (1986, p. 76), é preciso ousar sem se deixar paralisar pelo medo. Se não comandamos o medo, deixamos de arriscar e não criamos nada. "Sem arriscar, [...] não há possibilidade de existir". Para arriscar, precisamos primeiro mergulhar nos discursos existentes.

Conclui-se que uma formação docente comprometida com o desenvolvimento de uma prática que promova a mobilização de diferentes habilidades no docente, que o permita manifestar-se de maneira a contribuir sendo qual for o contexto e situações.

Referências

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: ____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do Educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia***:* o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores**: fundamentos e epistemologia. **Anais** do Seminário de Pesquisa sobre o Saber Docente, Fortaleza, UFCE, 1996.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

SINDICALISMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2007-2016)

Michelle Karoline Pereira da Silva[129]
André Rodrigues Guimarães[130]

RESUMO: O estudo objetiva mapear as produções sobre sindicalismo docente na educação superior em teses e dissertações dos últimos dez anos (2007-2016). Nessa direção, o problema de pesquisa consiste em como o sindicalismo docente na educação superior se apresenta em relação aos estudos gerais sobre sindicalismo e, em particular, no âmbito da educação? Trata-se de pesquisa bibliográfica, com abordagem quanti-qualitativa. Os resultados revelam que a produção acadêmica nacional sobre sindicalismo docente na educação superior se constitui em um campo de estudo ainda em fase de consolidação, havendo a necessidade de pesquisas que se voltem a essa temática que se apresenta como relevante na perspectiva contra-hegemônica.

PALAVRAS-CHAVE: Sindicalismo; Sindicalismo Docente; Educação Superior.

INTRODUÇÃO

A temática apresentada nesse estudo está relacionada com o sindicalismo docente na educação superior. Sendo indispensável compreendermos as relações estruturais da sociedade o que implica aferir que a educação possui condicionantes sociais e históricos que devemos considerar para a análise. Conforma assinala Dal Rosso (2011, p. 19), "[...] a ação do sindicalismo docente precisa ser analisada sob a ótica da sociedade na qual está inserida, das mudanças que ocorrem e das mudanças que são necessárias operar nela" para que tenhamos uma visão de totalidade e, consequentemente, uma análise concisa sobre essa.

Assim, faz-se necessário considerar que a educação superior passa por processo de reestruturação em virtude, sobremaneira, da reforma do aparelho do Estado, iniciado em 1995, com adaptação ao modelo neoliberal, o que implica ressignificar a educação para atender as necessidades mercadológicas do processo de produção capitalista (MANCEBO, 2011). O processo basilar que sustenta tais transformações se encontra na crise estrutural ao qual passa o sistema capitalista que induz os processos de contrarreforma do Estado e, consequentemente, da educação, propondo um Estado mínimo para as políticas sociais e

[129] Mestranda em Educação, pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Política Educacional (UNIFAP) País: Brasil. E-mail: michellesilvam12@gmail.com
[130] Doutor em Educação (UFPA). Professor de Política e Legislação Educacional e do PPGED/UNIFAP. País: Brasil. E-mail: andre@unifap.br

máxima para as relações comerciais (com as ações neoliberais do governo) indo de encontro aos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora.

Diante desse processo de reestruturação, ressignificação, desmonte da educação, bem como as demandas do capital contra os direitos da classe trabalhadora temos uma poderosa organização social de luta, resistência e defesa dos direitos adquiridos pelos trabalhadores(as) assalariados(as), o *sindicato*. Sendo este a forma contemporânea de organização autodefensiva e proativa dos trabalhadores assalariados (DAL ROSSO, 2011).

Destarte, o presente estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Tal pesquisa tem como foco central analisar o processo de formação política de docentes com atuação no movimento sindical da Universidade Federal do Amapá. Dessa maneira, entendemos a necessidade de realizarmos levantamento, a partir das produções acadêmicas nacionais, sobre a temática sindicalismo, especificamente o sindicalismo docente na educação superior.

Para nos apropriarmos da leitura crítica sobre a temática estamos realizando mapeamento das produções contidas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).Como parte preliminar da pesquisa, selecionamos os estudos produzidos no ultimo decênio (2007-2016).

Em decorrência dessa etapa produzimos o presente resumo que tem por objetivo mapear as produções sobre sindicalismo docente na educação superior em teses e dissertações dos últimos dez anos (2007-2016). Nessa direção, o problema de pesquisa se trata de como o sindicalismo docente na educação superior se apresenta em relação aos estudos gerais sobre sindicalismo e, em particular, no âmbito da educação? A seguir, apresentamos o método utilizado nesse estudo, bem como os procedimentos utilizados, fonte de dados e análises adotadas.

METODOLOGIA

Este estudo se trata de pesquisa bibliográfica, com abordagem quanti-qualitativa (DAL-FARRA, LOPES, 2013). Entendemos que essa pesquisa apresenta elementos importantes que contribuem para elaborar subsídios teóricos sobre a temática, bem como aspectos que podem proporcionar concepções de pesquisas futuras. A seleção dos textos

tomou como referência as informações contidas nos títulos, resumos e palavras-chave dos estudos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES no interstício de 2007 a 2016. Como instrumentos, adotamos a sistematização, a leitura e a análise dos dados. Inicialmente com a coleta de dados quantitativos e posteriormente análise e interpretação de dados qualitativa.

Os procedimentos se deram com a definição do descritor para selecionar o material a ser analisado; a leitura dos resumos das publicações; a análise e a elaboração das conclusões preliminares. Como descritor de referência tivemos o Sindicalismo. Optamos em desdobrar esse descritor em ouros termos, com intuito de delimitar e obter artigos que tratassem da temática, são eles: sindicato; sindicalismo docente, ação sindical. Em seguida, apresentamos os resultados e discussão dos dados coletados, evidenciando a relevância do estudo.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir do mapeamento realizado, detectamos que nos últimos dez anos foram produzidos o total de 291 (duzentos e noventa e um) trabalhos de pesquisa sobre sindicalismo. Sendo 87 (oitenta e sete) teses e 204 (duzentas e quatro) dissertações. Classificamos os estudos em três grupos conforme a forma de tratamento da temática considerada, tanto para as teses quanto para as dissertações. Os grupos reúnem: 1. O total de estudos que tratam sobre o sindicalismo; 2. Desse total os estudos sobre sindicalismo docente; e 3. Desse total os estudos sobre sindicalismo docente na educação superior.

Sobre as teses mapeadas, que discutem sobre sindicalismo no interstício de 2007 a 2016, encontramos um total de 87 (oitenta e sete), conforme indicado anteriormente. Desse total 16 (dezesseis) apresentam como objeto o sindicalismo docente. Quanto as produções que tratam especificamente do sindicalismo docente na educação detectamos que apenas 2 (duas) abordam sobre sindicalismo docente na educação superior. Sendo uma pesquisa em 2010 e outra em 2011. Conforme a tabela a seguir.

Tabela 1 – Mapeamento das Teses sobre Sindicalismo – 2007 a 2016.

ANO	SINDICALISMO	SINDICALISMO DOCENTE	SINDICALISMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
2007	10	1	0
2008	7	2	0
2009	7	1	0
2010	7	1	1
2011	8	1	1
2012	4	0	0
2013	8	3	0
2014	12	0	0
2015	11	3	0
2016	13	4	0
TOTAL	**87**	**16**	**2**

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir do site da CAPES (http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses)

Ao tratarmos das dissertações, percebemos que do total de 204 (duzentos e quatro), indicado anteriormente, 33 (trinta e três) tratam sobre sindicalismo docente. Desse total apenas 4 (quatro) têm como objeto o sindicalismo docente na educação superior. Sendo uma em 2010, duas em 2015 e uma em 2016. Conforme podemos perceber na tabela abaixo.

Tabela 2 – Mapeamento das Dissertações sobre Sindicalismo – 2007 a 2016

ANO	SINDICALISMO	SINDICALISMO DOCENTE	SINDICALISMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
2007	13	1	0
2008	18	2	0
2009	17	0	0
2010	18	3	1
2011	10	1	0
2012	27	7	0
2013	20	3	0
2014	26	4	0
2015	25	6	2
2016	30	6	1
TOTAL	**204**	**33**	**4**

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir do site da CAPES (http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses)

Os dados revelam que o sindicalismo docente na educação superior, em relação aos estudos sobre sindicalismo de 2007 a 2016, apresenta um baixo índice de pesquisas que se

debruçam sobre a temática. Desse modo, revela, também, a carência de estudos sobre esse objeto. Apresentaremos, a seguir, as considerações preliminares do estudo sem a pretensão de encerrar o debate.

CONCLUSÕES

Diante dos dados apresentados concluímos que a produção acadêmica nacional sobre sindicalismo docente na educação superior se constitui em um campo de estudo ainda em fase de consolidação, havendo a necessidade de pesquisas que se voltem a essa temática que se apresenta como relevante na perspectiva contra-hegemônica. No sentido de trazer subsídios dentro da totalidade do fenômeno, apresentando as contradições no sistema em que vivemos, o capitalista, que rouba direito dos trabalhadores(as) de modo geral, especificamente dos docentes da educação superior.

Com efeito, percebemos a conformação de uma tendência em tratar sobre o sindicalismo com outros vieses, tais como: o rural, o operário, dos profissionais das telecomunicações, de bancários, entre outras questões que cerceiam o mundo do trabalho e revelam a divisão da sociedade em classe, a exploração do trabalhor(a), entre outras questões.

Enfatizamos que, com base na análise da produção acadêmica, estudos sobre sindicalismo docente na educação superior têm sido fundamentais para o estabelecimento de enfoques sobre a importância das experiências dos docentes nos movimentos sindicais, para sua formação crítica, bem como para a organização coletiva docente. Ressaltamos que há a necessidade de se avançar mais na produção acadêmica na área. Assim, percebemos que pouco se tem debatido acerca da relação do sindicalismo docente, em especial na educação superior, em relação a trajetória formativa desses docentes do movimento sindical, tanto da esfera pública quanto privada. Destacamos a relevância, quanto a essa abordagem, quando se pretende refletir essa trajetória formativa em contextos de aprofundamento do capital e desmonte das instituições públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. **Métodos mistos de pesquisa em educação**: pressupostos teóricos. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>. Acesso em: 20/09/2016.

DAL ROSSO, Sadi. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In:_____. et alii. **Associativismo e sindicalismo em educação**: organização e lutas. Brasília: Paralelo 15. 2011. v. 1.

MANCEBO, D. Trabalho docente na pós-graduação. Universidade e Sociedade, Brasília, n. 48, 2011

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

TABELA PERIÓDICA ACESSÍVEL COMO RECURSO DIDÁTICO INCLUSIVO PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Airton dos Reis Pereira[131]
UEPA-BR
airtonper@yahoo.com.br

Amanda Santos Lopes[132]
UEPA-BR
amandalopes689@gmail.com

Claudiane Serafim de Sousa[133]
UEPA-BR
Claudiaserafim08@gmail.com

RESUMO: O trabalho tem como objetivo apresentar a tabela periódica acessível como recurso didático para o ensino de química nas escolas públicas da educação básica. Foi produzida com materiais de baixo custo financeiro, tornando viável a confecção. Foram duas etapas de produção: a avaliação inicial da primeira tabela confeccionada, que resultou em uma nova reestruturação e elaboração de uma cartilha de apoio, com informações físicas química dos elementos, e, a confecção com uso de caixinhas de achocolatado revestidas com texturas e cores de papéis e tecidos diferenciadas, assim, obterem melhor assimilação das informações sobre os grupos e períodos dos elementos químicos. O material é inovador para o ensino, pois, dispõe de informações no formato convencional, Braille, Libras e atende aos quesitos de acessibilidade tátil e visual.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Química; Inclusão Escolar; Tabela Periódica.

INTRODUÇÃO

Nas escolas públicas os professores enfrentam obstáculos para ensinar a disciplina de Química aos alunos em situação de deficiência. Um dos motivos é a falta de materiais didáticos adaptados, devido a esta barreira, este trabalho tem como objetivo apresentar a tabela periódica, com informações em braille e Libras, para recurso didático que auxiliar o professor nas escolas da educação básica, da cidade de Marabá-PA, em suas práticas pedagógicas. É um material acessível e de baixo custo, que foi produzido nas ações dos

[131]Doutor em História (UFPE) e Professor da Universidade do Estado do Pará, Campus de Marabá.
[132]Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciência Naturais-Química, da Universidade do Estado do Pará, Campus de Marabá.
[133]Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciência Naturais-Química, da Universidade do Estado do Pará, Campus de Marabá.

projetos, da Universidade do Estado do Pará, por meio do Núcleo de Acessibilidade, Educação e Saúde, do Campus de Marabá. Contudo, o uso de materiais didáticos tem como característica de envolver os alunos em sala de aula em seu processo de ensino aprendizagem, como cita Passo (2012) eles devem servir de suporte experimental na organização do processo de ensino e aprendizagem e como mediadores, e assim facilitar a relação entre professor-aluno-conhecimento, durante a construção do saber.

METODOLOGIA

A produção da tabela periódica acessível foi dividida em duas etapas: sendo a primeira etapa, avaliação inicial da tabela periódica confeccionada, que resultou em uma nova reestruturação e elaboração de uma cartilha de apoio, com informações físicas química dos elementos.

A cartilha de apoio é uma forma de auxiliar os professores e alunos da educação básica (ensino fundamental e médio) no ensino de química e de acesso as informações detalhada dos elementos químicos, como: o contexto histórico de descoberta científica, a aplicação, o ponto de fusão e ebulição, a densidade, a eletronegatividade, a energia de ionização e configuração eletrônica.

A segunda etapa, a confecção com uso de caixinhas de achocolatado de 200 ml (figura 1), no total de cento e dezoito (118) unidades, revestidas com texturas de papéis e tecidos em cores diferenciadas para proporcionar através do tato as identificações dos grupos químicos pelos alunos com impedimento orgânico, no caso, deficientes visuais e surdos, bem como, auxiliar na busca de participação e acesso as informações por todos os alunos em sala de aula.

Os materiais utilizados na confecção da tabela periódica foram pensados em textura e cores, para auxiliar os alunos no sentido tátil e visual, assim, obterem melhor assimilação dos grupos e períodos dos elementos químicos. Também, foram mantidas as informações da tabela convencional (figura 2), como: a) hidrogênio com cobertura em papel micro-ondulada na cor verde; b) metais com cobertura em tecido denominado de TNT contact na cor amarela; c) não metais com cobertura lisa em EVA na cor vermelha; d) gases nobres com cobertura em papel camurça na cor azul.

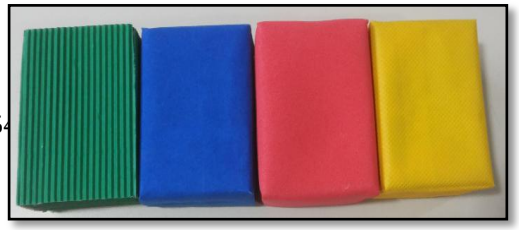


Figura 1: Caixa de achocolatado. Fonte: Autores, 2017.

Figura 2: Elementos químicos. Fonte: Autores, 2017.

Foram elaborados dois rótulos para cada elemento químico, sendo em braille e o outro em Libras (figuras 4 e 5).

Figura 3: Identificação dos elementos químicos em braille. Fonte: Autores, 2017.

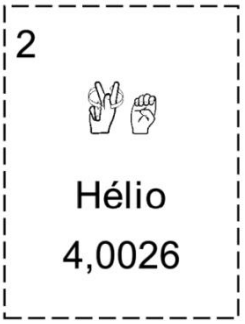


Figura 4: Identificação dos elementos químicos em Libras Fonte: Autores, 2017.

Nos versos de cada caixinha contêm os dados dos elementos químicos, como: número atômico, massa atômica, símbolo e nome por extenso. Nos símbolos dos elementos também foi adicionado à cor conforme o estado físico químico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através dos dados do Ministério da Educação, dos anos entre 2003 e 2014, é perceptível o aumento no número de matrículas dos alunos em situação de deficiência, ou seja, teve um crescimento de 381% em 12 anos (BRASIL, 2015). Devido os crescentes números de alunos no ensino comum faz-se necessário que os professores estejam qualificados e preparados para na busca de inclusão escolar, e, disponibilização de materiais didáticos acessíveis no ensino comum e especializado.

É notório que os alunos com impedimento auditivo, visual e surdo, possuem dificuldades com as metodologias que os professores utilizam para ensinar a disciplina de química, pois na maioria das vezes limitam-se somente em referencias auditivas e visuais, não incentivando os alunos a aguçarem os seus outros sentidos como diz Novaes (2009), nossos

cinco sentidos podem ser classificados de acordo com seu grau de importância para aprendizagem, e o mais importante é a visão, ou seja, os deficientes visuais e auditivos enfrentam maiores dificuldades para aprender os conteúdos de químicas, e também Camargo (et. al. 2001), que apesar dos outros sentidos serem importantes para os indivíduos, o sentido visão parece ser pré-requisito para toda e qualquer atividade que se realize no ambiente escolar, é justamente por isso que os professores devem ser estimulados pela a secretaria de educação para que possam fazer cursos de capacitações, para que venha desenvolver novas metodologias de ensino e assim incentivar os alunos em situação de deficiência explorar todo o seu potencial cognitivo.

O ensino de química envolve "o desenvolvimento de conhecimentos e valores que possam servir de instrumentos mediadores da interação com o mundo"(BRASIL, 1999, p. 38). Além disso, como afirma Chassot (1990, p. 30) "a química é também uma linguagem. Assim, o ensino da química deve ser um facilitador da leitura do mundo. Ensina-se química, então, para permitir que o cidadão possa interagir melhor com o mundo". Desse modo, a inclusão de alunos em situação de deficiência no ensino comum tornou-se a diretriz principal das políticas educacionais, tanto a nível federal, estadual e municipal (GLAT et al 2003).

Com isso, os professores que trabalham com alunos em situação de deficiência como relata Bernardo (2016) devem fazer das aulas momentos de diálogo, em que as trocas e experimentos sejam fundamentais, não só para seguir as diversas orientações didáticas contidas nos Paramentos Curriculares Nacionais, mas, principalmente com o uso de metodologia que coaduna em diálogos, trocas de experiências, experimentos e materiais acessíveis para o aprendizado dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores devem explorar as habilidades dos alunos e também planejar aulas voltadas para o ensino na perspectiva inclusiva, especialmente, considerando os desafios enfrentados pelos alunos deficientes visuais e surdos, quando se refere ao ensino de química. Neste sentido, a tabela periódica acessível vem contribuir para que haja igualdade de acesso as informações sobre os elementos químicos e busca de efetivação da inclusão escolar.

A tabela periódica acessível é um material inovador para o ensino de química, ou seja, dispõe de adaptação no formato convencional, braille e Libras, bem como, atende aos quesitos

de acessibilidade, com informações tátil e visual, sobretudo, material de baixo custo, que torna-se possível a confecção do material, seja pelos professores das Salas de Recursos Multifuncionais ou do ensino comum da educação básica.

REFERENCIAS

BERNARDO, F. G. *Práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Matemática para deficientes visuais e baixa visão*. IV Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação – Inclusão, Ética e Interculturalidade. 11-13 de maio, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. *Lei n º 13.146/15, de 06 de julho de 2015*. Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, 2015.

_____. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 set. 2017.

CAMARGO E. P.; SCALVI L. V. A.; BRAGA T. M. S. O ensino de Física e os portadores de deficiência visual: aspectos observacionais não-visuais de questões ligadas ao repouso e ao movimento dos objetos. In: NARDI, R. (org). *Educação em Ciências: da pesquisa à prática docente*. São Paulo: Escrituras, 2001.

CHASSOT, A. *A Educação no Ensino de Química*. Ijuí, UNIJUÍ, 1990.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. S. G.; SENNA, L. A. *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Projeto Educação Inclusiva no Brasil*. Banco Mundial, 2003.

NOVAES, Adauto (Org.). *A condição humana:* as aventuras do homem em tempos de mutações. São Paulo: Agir; Sesc, 2009.

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de Matemática. In: LORENZATO, S. (org.). *Coleção Formação de professores*, 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

Glauce Correa Antunes
UFPA/ Brasil
glauce.gca@gmail.com

RESUMO: Este trabalho discute, pautado na interação verbal e teoria dos gêneros de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochínov (2006) e nos pressupostos relacionados às TIC's na escola de Rojo e Barbosa (2015), Rojo (2013) e Araújo e Leffa (2016), a utilização contextual do uso de novas tecnologias na escola e a formação de professores de língua materna. Problematiza-se tal uso a partir da seguinte questão: é possível ampliar as competências leitora e escritora do aluno a partir de uma formação docente que viabilize o uso de TIC's na sala de aula? Propõe-se apresentar de que maneira as teorias abordam, na atualidade, a tríade aluno-professor-novas tecnologias para, em seguida, propor sugestões que auxiliariam a ampliação das competências leitora e escritora dos alunos a partir da formação de professores via uso de novas tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: Interação verbal; Novas tecnologias; Formação do professor.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz um recorte da dissertação de mestrado A*rgumentação e a formação do sujeito aluno-autor: processos de (re)significação do dizer na era digital*, pesquisa que teve como um dos objetivos específicos apurar como alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Belém portam-se frente a um contexto com as singularidades do mundo virtual. Para isso foi introduzida a utilização do Facebook a fim de que os discentes também se posicionassem como leitores críticos, no intuito de se comparar o que diferenciava sua postura crítica *on-line* da escrita convencional, contrastando, dessa forma, os contextos de produção e as diferenças que isso implica nas escolhas lexicais, por exemplo. Neste recorte, a finalidade é discutir não apenas as possibilidades que o uso de novas tecnologias oferece à escola, mas dialogar com novas problematizações propostas: (i) é possível ampliar as competências de leitura e escrita no aluno a partir de uma formação docente que melhor viabilize o uso de novas tecnologias na sala de aula? (ii) E que estratégias o professor pode desenvolver a fim de modificar seu fazer na sala de aula em prol do estímulo à leitura e à escrita no intuito de consolidar o aprendizado do aluno?, pois uma das inquietações apontadas na pesquisa de mestrado foi a importância formação do professor de modo a ampliar suas habilidades mediadoras na construção das competências leitora e escritora dos alunos por meio do uso de novas tecnologias.

Dessa forma, busca-se aqui, além de apresentar os resultados da pesquisa de mestrado, também abordar a necessidade de favorecer aos professores de língua materna o uso de tecnologias na sala de aula, tendo em vista a inserção inevitável da escola nos meios digitais dado o contexto de avanço tecnológico, oferecendo-lhes suportes que os auxiliarão no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e contribuirão de maneira significativa para o ensino e aprendizagem da língua materna.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa de mestrado, foram selecionados alunos de uma turma de 8° ano de Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de ensino de Belém e, a fim de que a produção textual se consolidasse em um ambiente o mais próximo possível do real, foram envolvidos sujeitos de uma escola do município de Tomé-Açu como destinatários para as trocas de cartas e interação por meio de rede social. A realização das atividades ocorreu por meio de um projeto de leitura e escrita, baseado na proposta de Lopes-Rossi (2008) de utilização de módulos de leitura, de escrita e de divulgação.

Além das produções usando a escrita convencional, os alunos também realizaram postagens no Facebook para que obtivéssemos dados comparativos em relação à escrita, utilizando-se das singularidades do mundo virtual. As análises dos dados apresentada a seguir – a partir das teorias apontadas por Rojo e Barbosa (2015), Rojo (2013) e Araújo e Leffa (2016) – proporcionaram não apenas a discussão dos resultados no que diz respeito à leitura e escrita dos alunos, como também fomentaram a oportunidade de se discutir a necessidade de formação do professor no contexto em que as alterações apresentadas pelos meios de comunicação à maneira como as informações passaram a circular, aliadas ao advento e expansão de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação proporcionaram a "intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais" (ROJO, 2013, p. 20).

Ao serem transportadas as teorias utilizadas a esta pesquisa, encontra-se em Rojo (2013) o suporte para a necessidade de melhor capacitação de professores no uso de novas tecnologias em sala de aula como mecanismo passível de oportunizar o encontro desses sujeitos – os alunos – com um novo espaço e, quiçá, perceber o quanto a escrita lhes é uma ferramenta de construção/ apresentação de suas identidades, pois "se os textos da

contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas" (ROJO, 2013, p. 8), e não se oportuniza isso ao aluno de forma eficiente se, antes, não se oferecer formação ao mediador dessa aquisição: o professor.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A circulação dos textos no ambiente on-line implica multiletramentos, envolvendo diferentes modalidades de uso da linguagem que não apenas a escrita, como as imagens que apareceram em algumas postagens, e proporciona também alterações expressivas nas formas de ler, elaborar e possibilitar a circulação dos textos em sociedade. Todavia, a enunciação que ocorre nesses textos não se dá de forma aleatória, como já referendamos na teoria, pois a concepção dialógica bakhtiniana é onipresente e "continua atual e relevante, porque permite aberturas para novas formas de linguagens, suportes, esferas e hibridismo de toda ordem" (ROJO, 2013, p. 139).

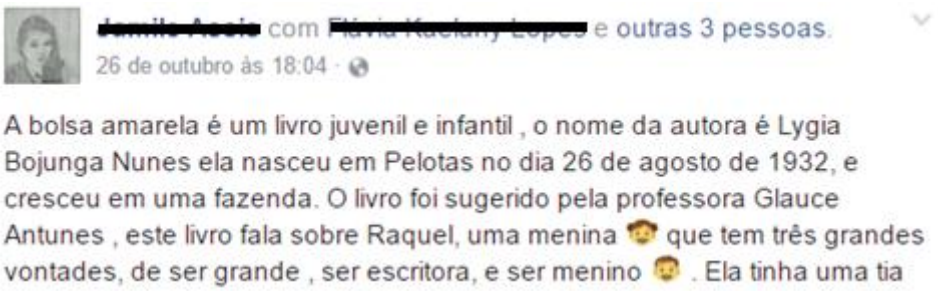


Figura 1 – Postagem no Facebook (fragmento)
Fonte: Dados de Pesquisa (2016)

Nas postagens, não se esperava que os alunos apresentassem de forma tão marcada a interlocução por meio de vocativos no texto, ou formas verbais, já que eles foram apenas orientados à persuasão sobre a leitura da obra, por meio de estratégias de convencimento, as quais eles estariam à vontade para escolher. No entanto, sabe-se que este contato com outro – e a reação do leitor – se dá de forma díspar à que ocorre na carta (que também foi elemento de análise) direcionada a um interlocutor específico. De forma geral, os alunos que utilizaram vocativos nas cartas analisadas para os resultados da dissertação, o fizeram usando a expressão "olá, gente", o que demonstra a noção muito clara de que se trata de um auditório muito mais amplo e inespecífico.

No que se refere ao prolongamento do contato, percebemos isso de forma clara na interação que há entre os seguidores nos perfis (ou amigos)[134] e nossos sujeitos, conforme apresentação dos comentários, na Figura 2, a seguir.

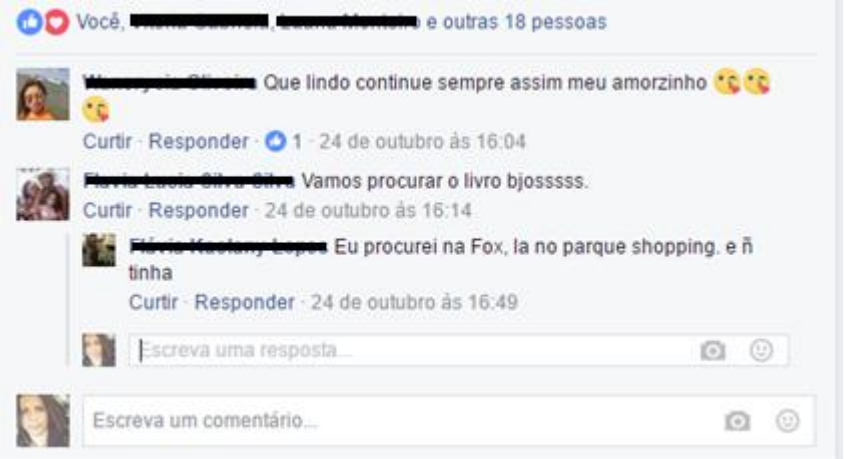


Figura 2 – Comentários em postagem no Facebook
Fonte: Dados de Pesquisa (2016)

Tal situação nos faz considerar que promover a escrita nesta rede social propiciou não apenas o praticá-la em ambiente digital, encerrando-se a atividade no próprio texto, mas também a prorrogação disso, uma vez que outras possibilidades – e necessidades – de escrita podem se apresentar a partir dali, garantindo, como sugere Gomes (2016), formas diferenciadas de construção de conhecimento e ambientes de letramento.

CONCLUSÕES

Em muitas escolas da rede pública em Belém, hoje, é garantido o acesso à internet em laboratórios de informática. Também na Lei 9.129/15, que aprova o Plano Municipal de Educação, o Art. 3º, parágrafo VIII, versa que se deve promover o desenvolvimento humano, social, científico e tecnológico dos indivíduos. Em prol disso, por exemplo, foram distribuídos

[134] Seguidores são pessoas que veem as publicações de alguém em sua página/perfil no Facebook. Ao se tornar amigo de alguém (vínculo estabelecido por meio da ferramenta "solicitar amizade"), segue-se automaticamente este novo amigo. É possível também seguir outras pessoas, ainda que não seja amigo, contanto que as configurações dessas pessoas permitam isso. Tais informações constam disponíveis na ajuda que o Facebook oferece, em https://www.facebook.com/help/fblite/279614732052951?helpref=related. Acesso em: 15 nov. 2016.

tablets aos professores da rede pública no ano de 2014[135], mas não há projetos que abranjam os professores de forma ampla à formação e capacitação para utilização desses equipamentos atrelados aos procedimentos didáticos e pedagógicos no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua materna nas séries finais do ensino fundamental.

No âmbito das questões que dizem respeito às tecnologias na educação, deparou-se, nas escolas onde houve interação à época da pesquisa, com a falta de recursos que subsidiassem, por exemplo, um trabalho mais efetivo com a plataforma Facebook. Constatou-se, além disso, a ausência de mão-de-obra qualificada nas escolas, pois não é suficiente dominar o uso das tecnologias – que normalmente o professor da sala ambiente de informática o tem – quando não se tem de forma sistematizada o como utilizar esse saber em prol do ensino e aprendizagem da LP; da mesma maneira, a falta de recursos para a manutenção de equipamentos que garantam a acessibilidade ao mundo digital é comum, desde os aparelhos eletrônicos sucateados à falta de incentivo governamental na formação de profissionais aptos à utilização desses recursos de modo a favorecem melhorias no ensino (e, neste caso, já não se refere aqui apenas ao de LP, dado o fato de que as novas tecnologias podem estar à serviço do ensino em todas as áreas).

A partir de atividades que resultaram em ampliação das competências leitora e escritora dos alunos e de ambientes que favorecem isso, compreende-se a necessidade de diretrizes educacionais que visem, por exemplo, não apenas a ampliação das competências leitora e escritora, mas também a formação continuada de professores mediadores nesse sentido, pois uma vez que se espera novas formas de atuação, é necessário oferecer condições para isso, oportunizando lhes a aquisição de conhecimentos para que sejam aplicados em suas práticas, pedagógicas. A pesquisa apontou também, quase que obrigatoriamente, mudança na postura do educador em função do uso de novas tecnologias, uma vez que as redes sociais se configuraram como um expediente em suas práticas de letramento, pois, se diferentes formas de interação são estabelecidas, é inevitável que o professor tente adaptar-se a esse novo contexto, dada a importância das novas tecnologias para o desenvolvimento sócio-cultural, afetando também a escola.

[135] Informação disponibilizada pela agência de notícias da Prefeitura Municipal de Belém, disponível em <http://agenciabelem.com.br/Noticia/109742/belem-comemora-o-dia-da-escola-com-obras-e-valorizacao-de-professores>. Acesso em: 04 jan. 2017.

Por fim, acredita-se que o contexto em que vislumbram-se as novas tecnologias na era digital é um ambiente por demais propício à utilização de excelentes mecanismos pedagógicos que podem subsidiar de forma muito significativa (e produtiva) os processos de ensino e aprendizagem de forma geral, pois ao se debruçar sobre as perspectivas de interação que esta pesquisa proporcionou, vê-se muito claramente a possibilidade de promover diálogos até mesmo extrapolando as fronteiras da própria da disciplina Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (org.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (org.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O TRABALHO DOS PROFESSORES: DIZERES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Arlete Marinho Gonçalves[136]
Lourival Nascimento[137]
Universidade Federal do Pará

RESUMO: Este estudo buscou analisar os dizeres dos professores sobre a reforma do ensino médio e as suas implicações no seu trabalho na contemporaneidade. O estudo foi desenvolvido com 11 professores da Escola de médio da escola Pedro Amazonas Pedroso, localizado na cidade de Belém. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa de cunho analítico descritivo. As técnicas utilizadas foram a entrevista semi-estruturada. As analise se deu por meio da categorização temática de Bardin (2011). Os resultados apontam que os dizeres dos docentes sobre a reforma do ensino médio desvelou um cenário em que o profissional docente se vê desmotivado, desacreditado, e desvalorizado por conta da nova formatação da última etapa da Educação Básica, que reflete, diretamente, no seu trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Professores do Ensino Médio. Reforma do ensino médio.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é decorrente do projeto intitulado Os fatores que determinam a permanecia na docência e as implicações no trabalho e nos desafios da contemporaneidade, por meio do ensino médio, seu lugar como sujeito na função de docente, o seu valor, a sua identidade e a sua permanência na profissão não somente para si, mas para seus alunos e para a sociedade, mediante as relações entre alunos e professores e vice-versa.

O objetivo deste estudo foi analisar os fatores que determinam a permanecia na docência e as suas implicações no seu trabalho e nos desafios da contemporaneidade. De forma específica buscou identificar o perfil dos professores do ensino médio da escola Pedro Amazonas Pedroso, localizada no município de Belém –Pa; Caracterizar os fatores que

[136] Doutora em educação. Mestre em Educação. Professora Adjunta da UFPA. Participa do Grupo Gepjurse/UFPA. Líder do grupo de estudos e Pesquisas em Educação Especial – GEPEE. Email: arletmarinho@gmail.com
[137] Doutorando em Educação. Mestre em Planejamento do Desenvolvimento Sustentável. Participa do Grupo Gepejurse/UFPA. Email: lourivalnascimento1@gmail.com

determinam a permanecia na docência de professores do ensino médio da escola Pedro Amazonas Pedroso, localizado na cidade de Belém.

2. METODOLOGIA

Este estudo é de caráter descritivo-analítico de abordagem qualitativo. O estudo foi realizado no Colégio Estadual de Ensino Médio Pedro Amazonas Pedroso (CEPAP), situado no bairro do Souza, na cidade de Belém (PA). Atualmente o Colégio tem quatro mil estudantes matriculados, funciona em 3 turnos, tem aproximadamente noventa professores, trinta funcionários, seis técnicos pedagógicos e pessoal de apoio (CEPAP, 2012).

O universo focalizado foi de noventa professores lotados no Colégio Pedro Amazonas Pedroso (CEPAP), do qual foi selecionado onze docentes que compuseram a amostra deste estudo. A coleta dos dados se deu por meio do contato direto com os professores selecionados, depois que foi autorizado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) e direção do Colégio. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temático (BARDIN, 2011).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.2.4 Dizeres dos professores do Ensino Médio sobre as perspectivas dos professores diante da "nova" proposta do ensino médio

Para iniciar este tópico torna-se relevante inicialmente fazermos algumas considerações acerca da Reforma do Ensino Médio evidenciada no texto da Lei 13.415/2017, que faz alterações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Um dos primeiros pontos de análise desta Reforma é que apenas as disciplinas de matemática, de língua portuguesa e de inglês serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. A oferta de outra língua estrangeira, ocorrerá em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

O currículo ficará dividido em duas partes. Uma primeira será comum a todos os estudantes e outra dividida no que o Artigo 36 da referida Lei chama de "itinerários formativos".

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A Reforma pontua que "as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional" (BRASIL, 2017). Bem como, a Reforma dá abertura a "profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional" (BRASIL, 2017).

Com base nestes pressupostos, questionamos aos professores: Você conhece a Reforma do Ensino Médio? Como você vê o futuro da Profissão Docente a partir da Reforma do Ensino Médio?

Diante dos argumentos dos professores, percebemos que os mesmos pouco conhecem sobre a Reforma do Ensino Médio, sendo que foi possível perceber as seguinte ideias em suas respostas:

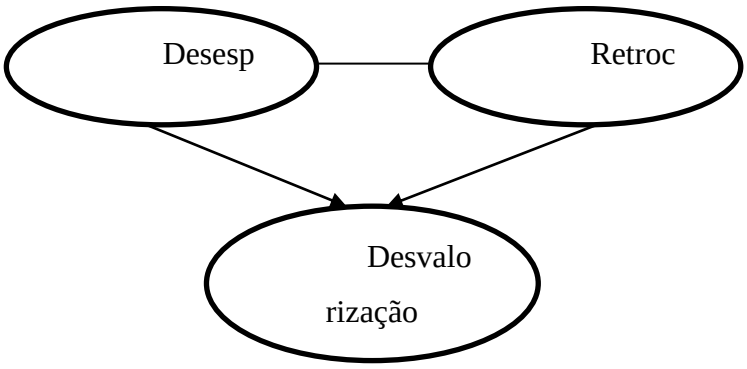


Figura 1: A Profissão Docente a partir da Reforma do Ensino Médio
Fonte: Elaboração dos autores (2017).

A desesperança e o rotrocessso educacional foram elementos destacados nas falas dos entrevistados que estão relacionados à desvalorização do professor do ensino médio. Situações como essas servem para ampliarmos os debates sobre a educação e, evidentemente, sobre os fatores que determinam a permanência na docência e as suas implicações no trabalho e nos desafios do professor na contemporaneidade.

Destacamos a *priore* algumas observações sobre a desesperança dos professores sobre o futuro da Profissão Docente a partir da Reforma do Ensino Médio. Assim, os entrevistados percebem um futuro:

> **P2**: sem grandes expectativas.
> **P3**: acho um pouco difícil e sem boas expectativas.
> **P5**: conheço mais ou menos [a Reforma do Ensino Médio], pois sinceramente não procurei saber, pois temos que aceitar tudo goela abaixo. Acho que essa profissão não tem futuro, em todos os sentidos.
> **P6**: penso que seja difícil.
> **P9**: desanimador e um pouco complicado. Nem vi discussão anteriormente sobre essa reforma.
> **P11**: dificuldades de lotação desacreditada da profissão de ser professor.

Neste sentido, Almeida e Pimenta (2014) nos lançam algumas questões que merecem ser evidenciadas:

> Quais condições que a escola pública oferece para os espaços de reflexão coletiva? É possível criar uma cultura de análise nas escolas cujo corpo docente é rotativo, recebe baixos salários e atua em condições precárias? Quais interesses os sistemas públicos que adotam políticas com práticas autoritárias de desqualificação do corpo docente têm em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores? (p. 24).

Pontuamos que a desesperança dos professores sobre o futuro da Profissão Docente a partir da Reforma do Ensino Médio é um reflexo, também, da atual condição de trabalho dos professores: recursos materiais e humanos incipientes; e indisciplina, violência e desrespeito no contexto escolar. Conforme Almeida e Pimenta (2014), "temos assistido ao desenvolvimento de uma verdadeira onda reformista no campo educacional, que busca readequar a escola às necessidades hegemônicas e trata a educação como mercadoria" (p. 22).

Essa desesperança dos professores evidencia as condições precárias de atuação docente e a desqualificação do corpo docente, ou seja, um verdadeiro retrocesso educacional. Assim, os professores entrevistados argumentaram sobre a Reforma do Ensino Médio:

> **P1**: bem, ainda não conheço a reforma do ensino médio, porém ouvi falar de uma docência chamada "saber notório". Isso será um retrocesso no contexto educacional.
> **P4**: estável, mas talvez possa interferir de forma negativa na vida escolar dos alunos.
> **P7**: a desvalorização dos professores é um dos fatores que acontecerá com esta reforma.
> **P8**: para mim, com a reforma ficarei desempregada.

> **P10**: observo a desvalorização dos professores nesta reforma e talvez diminua o interesse na formação do professor

A partir dos fragmentos de falas, pontuamos acerca da desqualificação profissional mediante a ideia de "notório saber" presente nesta Reforma do Ensino Médio. A formação inicial e continuada do professor é algo imprescindível, pois no seio desta formação há aquisição de saberes específicos da ação docente. Neste sentido, a ideia de "notório saber" irá ampliar as contratações ou terceirizações de servidores, diminuir a realização de concursos públicos e desprestigiar os cursos de licenciatura.

A Reforma do Ensino Médio irá interferir de forma negativa na vida escolar dos alunos, especialmente, os alunos das escolas públicas, que terão sua formação ainda mais fragilizada e o ingresso na universidade pública será cada vez mais difícil e seletivo.

De modo geral, a desesperança e o rotrocessso educacional foram elementos mencionados pelos entrevistados como algo que está relacionado à desvalorização do professor do ensino médio. Esta desvalorização reflete os baixos salários de professores e as condições precárias de atuação docente no âmbito das escolas públicas, principalmente as escolas de Ensino Médio.

É válido destacar que esta desvalorização não afeta apenas o professor mas todo o futuro de um país, uma vez que as condições precárias das escolas, não estimula crianças e jovens a seguirem essa carreira futuramente. Pensamos que seja necessário realizar uma mobilização nacional envolvendo professores, alunos, familiares e sindicatos de modo a barrar esta Reforma do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES

Discutir "Os Fatores que Determinam a Permanência na Docência e as Implicações no Trabalho e nos Desafios da Contemporaneidade: um estudo sobre os professores do ensino médio, levando em consideração a Reforma do Ensino médio", desvelou um cenário em que o profissional docente se vê desmotivado por conta da nova formatação da última etapa da Educação Básica.

Os professores demonstraram que não conhecem adequadamente a reforma do ensino médio proposta pelo Governo Temer, e contemplam com desesperança as perspectivas da profissão, marcada pelo retrocesso educacional e pela desvalorização profissional.

Deste modo, a pesquisa desenvolvida corroborou com diversos estudos realizados no Brasil e, permitiu a imersão na realidade dos professores que atuam no Colégio Pedro Amazonas Pedroso, ampliando a compreensão sobre os fatores que interferem na permanência e resistência destes profissionais no exercício do magistério, e instigou novos estudos com as reais necessidades da sociedade brasileira, tendo como pressuposto a reforma do ensino médio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios Supervisionados na Formação Docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014, p. 15 a 40.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977

BRASIL, **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017

CEPAP. **Colégio Pedro Amazonas Pedroso** - Histórico. 2012. Disponível em: <colegiopedroso.blogspot.com/professoresdocepap.html>. Acesso em 31 jul. 2017.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

UTILIZAÇÃO DA PESQUISA TEÓRICA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ENSINO DE ELETROMAGNETISMO NO CURSO DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS DE TELECOMUNICAÇÕES DO IFPA/CAMPUS BELÉM

RITA DE CÁSSIA FLORÊNCIO ROCHA KASAHARA[138]
NORMA FLORÊNCIO ROCHA[139]

RESUMO: Esse trabalho tem por objetivo utilizar a pesquisa teórica como princípio educativo no ensino da disciplina de eletromagnetismo. Esse estudo trata de um estudo de caso abordado de forma qualitativa e quantitativa. Metodologicamente, para a realização desse trabalho, utilizou-se três etapas: na etapa 1, foi proposta uma atividade aos alunos para a utilização da pesquisa teórica; na etapa 2, foi aplicado questionários aos alunos para avaliar a eficiência da atividade em relação a utilização da pesquisa teórica como princípio educativo e, por fim, na etapa 3, foi feita a análise do questionário e discussão dos resultados. Dessa forma, esse trabalho mostra que uma simples pesquisa de cunho teórica é capaz de resignificar e estimular a prática da reconstrução do conhecimento pelos alunos, bem como, aliar situações cotidianas à teorias vistas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa teórica, princípio educativo, eletromagnetismo, re/construção do conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

A utilização da pesquisa como princípio educativo vem sendo debatida e discutida por vários autores e níveis de escolarização, tais como Demo (2011, 2015) e Ludke e André (2007). Além disso, a legislação prevê de forma clara a utilização da pesquisa como princípio em diversos instrumentos, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, no caso específico, dos Institutos federais, há previsão na Lei 11.892/2008, que cria os Institutos Federais, e no documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.

Contudo, ainda há resistências e, principalmente, dúvidas em como utilizar a pesquisa em sala de aula quando para muitos a pesquisa efetiva é aquela que é prática, que produz produtos e conhecimentos científicos, muitas vezes, caracterizada como pesquisa prática e/ou aplicada. Assim, é necessário entender que a pesquisa como princípio educativo não é uma metodologia, um método, ou até mesmo, um novo tipo de modalidade de pesquisa, mas é um **PRINCÍPIO**,um impulso, de estimular a pesquisa nos alunos e sair do simples repasse de

[138] Profª MsC efetiva do IFPA/Campus Belém; discente do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica do IFPA, e-mail rita.rocha@ifpa.edu.br
[139] Profª Esp. convidada, e-mail normafloren@yahoo.com.br

conhecimento, da simples cópia, cola e decora e entrar no patamar de escutar, interagir, discutir, buscar, argumentar, e, em especial, de reconstruir/desconstruir conhecimentos.

Portanto, esse trabalho tem por objetivo principal analisar a utilização da pesquisa teórica como princípio educativo tendo por base um estudo de caso com abordagem quantitativa e qualitativa realizado com os alunos do curso Superior de Tecnologia em de Sistemas de Telecomunicações. Assim, de forma específica, busca-se: verificar a eficácia da pesquisa teórica como princípio educativo; avaliar o processo de reconstrução do conhecimento pelos alunos ao fazer a relação dos aprendizados em sala de aula com os adquiridos com a realização da pesquisa; analisar a capacidade de buscar e pensar criativo dos alunos.

Em seguida, será feita uma descrição da metodologia utilizada na pesquisa, resultados e discussões obtidos, bem como, as conclusões a cerca dos resultados do trabalho.

2. METODOLOGIA UTILIZADA

Para a realização desse trabalho, optou-se por utilizar um estudo de caso com abordagem qualitativa e quantitativa. Milles (1979, apud Oliveira, 2014, p. 40) afirma em relação a análise conjunta de dados quantitativos e qualitativos que "esses dados são considerados, mais ricos, completos, globais e reais".

Portanto, o trabalho foi realizado com os alunos do 4º semestre do curso de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações, do IFPA/Campus Belém, tendo como objeto conhecimentos adquiridos na disciplina de Eletromagnetismo, considerada disciplina “base” para o curso. A escolha dessa componente curricular foi feita, pois apesar de ser uma disciplina que teoricamente trataria do entendimento de alguns fenômenos físicos do dia-a-dia não é o que, geralmente, ocorre. O engessamento do ementário e, até mesmo, da forma como os livros a tratam e, em especial, a forma como esta foi, originalmente, estudada pelo docente, o remete a repetição de práticas pedagógicas já utilizadas que recaem em ensinar como utilizar fórmulas já definidas e consagradas fazendo a disciplina parecer mais uma aula de Cálculo que de estudo de “fenômenos” eletromagnéticos. Assim, didaticamente, a metodologia utilizada foi desenvolvida em 3 etapas, quais sejam:

- Etapa 1: aplicação de duas tarefa aos alunos do 4º semestre do curso de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações tento por base a disciplina de Eletromagnetismo que

possibilitava o uso da pesquisa teórica como princípio educativo, sendo a primeira, uma análise de um fenômeno eletromagnético que estimulou o aluno a reconstrução do conhecimento, e a segunda, a busca pelos discentes de uma aplicação tecnológica que estimulou a busca por novos referenciais;

- Etapa 2: aplicação de questionário com os alunos contendo 09 indagações, sendo perguntas abertas e fechadas, de forma a avaliar quantitativamente e qualitativamente os resultados obtidos na etapa 1;

- Etapa 3: análise dos resultados baseados na etapa 2.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, perguntou-se ao aluno se ele considerava que a atividade proposta conseguiu aliar a teoria vista em sala de aula à situações cotidianas; nesse aspecto, 100% dos alunos responderam que SIM. Portanto, pode-se perceber que, de fato, o objetivo da utilização da pesquisa como princípio educativo, em relação a esse fator, foi alcançado, pois, o aluno conseguiu visualizar uma aplicação prática e corriqueira do assunto visto em sala de aula e que, de certa forma, esse estímulo e, principalmente, esse direcionamento deve partir do docente, pois foi a partir de um trabalho proposto pelo mesmo que o estudante vislumbrou a associação entre a teoria e a prática, já que há uma carência de ensinar pela pesquisa.

A pergunta 02 pode ser considerada como uma "extensão" da pergunta 01, pois solicitou a avaliação do aluno ao questionar se ele considera que a atividade o ajudou no entendimento do assunto visto em sala de aula, 83,3% responderam SIM, 16,7% PARCIALMENTE e 0%, NÃO. Observa-se pelo resultado que todos tiveram um melhor entendimento do assunto visto nas aulas, ao menos que, parcialmente; contudo, destaca-se que a utilização da pesquisa teórica realizada no trabalho proposto foi de fato benéfica e possibilitou um pensar reflexivo no aluno ao associar os conceitos vistos em sala de aula, às vezes, até mesmo, repassados de forma dissociada da realidade pelo docente por diversos motivos, dentre os quais, o ímpeto de cumprir o ementário proposto. Além disso, pode-se, de certa forma, afirmar que a pesquisa deve ser sim utilizada como recurso educativo e de construção/reconstrução de conhecimentos vistos pelos alunos em sala de aula, conforme confirma Grezzana & Silva (2013, p.76) que o "professor professor deve fazer com que o

aluno direcione seus estudos não sobre os livros didáticos, mas sobre a realidade, impulsionando-o para o processo de entendê-la".

As perguntas 03 e 04 versaram sobre as referências bibliográficas sugeridas nas atividades. A pergunta 03 questionava se as referências propostas, de forma geral, para a pesquisa foram suficientes, nesse caso, Metade, 50%, dos discentes consideram que SIM e o restante, outros 50%, que NÃO. A pergunta 04, tratou, especificamente, de saber se as referências para a atividade 01 foram suficientes, já que para a atividade 2, considera-se que era necessário fazer uma nova busca; nesse caso, 83,3% dos alunos precisaram buscar subsídios em outros materiais e 16,7% consideraram suficientes.

A partir desses resultados pode-se observar que, na maior parte dos casos, os materiais de apoio sugeridos foram satisfatórios, porém o mais importante é perceber que o trabalho estimulou a busca por novos materiais pelos próprios alunos além da sala de aula; pois de acordo com Demo (2011, p.92) "[...] c) é mister fomentar o trabalho fora do ambiente de aula, em contato com a biblioteca, material escrito em geral, na discussão conjunta e participativa, que permita o desafio de encontrar e produzir soluções, pelo menos de sínteses pessoais;[...]".

Em relação ao grau de satisfação do estudante e o aprendizado na realização da tarefa, pergunta 05, 50% (3) avaliaram como "Muito Satisfeito", 33,3% (2) como "Pouco Satisfeito" e 16,7% (1) como "Satisfeito". Contudo, 66,7% (4) consideraram a atividade como difícil e 33,3% (2) como fácil, dados correspondentes a pergunta 06.

Nessas duas situações, pode-se obervar que todos puderam aprender algo com a atividade, pois nenhum estudante considerou o seu grau de aprendizado com a mesma como insatisfeito, apesar da atividade ter sido considerada difícil por grande parte dos discentes. O que podemos concluir é que o aluno precisa ser estimulado através de novas práticas pedagógicas e que independente do grau de dificuldade das mesmas elas podem, sim, ser realizadas com satisfação; para o aluno, trata de um desafio que precisa ser superado. Portanto, de acordo com Demo (2011), estamos interessados que o aluno aprenda e aprenda bem, não adianta passar, apenas, tarefas fáceis, ou melhor, não adianta passar "tarefas" se essas não produzirem no aluno um aprendizado consciente e crítico que não se trata de somente decorar, fazer anotações, mas de resignificar os conteúdos, de aprender a aprender de forma concreta e pra vida.

A pergunta 07 se preocupou em investigar quais as maiores dificuldades dos alunos em realizar a tarefa, pode-se considerar que 50% (3) dos alunos tiveram dificuldade em escrever, ou melhor, reescrever, o conteúdo proposto na tarefa 01. Outras dificuldades relatadas foram em relação a busca de materiais e o entendimento do assunto.

Em relação ao entendimento do assunto, já era esperado, pois se trata de uma busca por um conhecimento que precisava ser relacionado a teoria o que demandaria tempo e concentração. O problema da escrita é recorrente em todos os níveis educacionais, não há a prática de reconstruir conhecimentos através da escrita, na maioria das vezes, o que acontece é uma cópia de algo que já foi escrito por outra pessoa, e esse era, sim, o principal desafio do trabalho proposto. Essa elaboração pessoal de um determinado conhecimento é o que garante a construção do conhecimento, conforme afirma César Coll et al (2009), que perpassa por habilidades que precisariam estar sendo desenvolvidas nos alunos desde os anos iniciais de formação e o que se percebe pelo próprio relato dos alunos é que não há esse "costume" de elaboração pessoal; portanto, o professor precisa ser instrumento ativo nesse processo de construção do conhecimento, orientando e, principalmente, estimulando essa prática.

Nesse sentido, Demo (p.34, 2015) diz que:

> "[...] uma coisa é ler, tomando conhecimento do que está no livro. Outra coisa é elaborar o que se leu, imprimindo interpretação própria pelo menos. No primeiro caso, a relação básica é de instrução, ensino, treinamento. No segundo, é de formação de competência".

A pergunta 08, questionou se o tempo disponível para a realização da tarefa foi suficiente. Todos os entrevistados consideram que SIM, apesar da atividade ter sido proposta em um período que estavam sendo realizadas outras avaliações.

Por fim, o último questionamento, na verdade, solicitou dos discentes um comentário, de forma geral, sobre a tarefa proposta, o objetivo foi resgatar uma opinião sincera dos discentes em relação ao que foi proposto, o que pode ser observado na tabela 01.

Tabela 01: Pergunta 09 - Deixe aqui seu comentário em relação a tarefa proposta (sinta-se livre para fazer quaisquer comentário).

Aluno 01	Eu achei interessante pois ajuda a compreender melhor associando com o cotidiano.
Aluno 02	Foi bom. Ajuda a compreender a aplicação das teorias vistas em sala.
Aluno 03	
Aluno 04	É uma tarefa completa que aumenta a visão daquilo que estudamos. Tem-se uma noção maior de que aquilo é realmente importante e que estudamos algo que tem relevância.
Aluno 05	Trabalhos deste tipo são importantes, para visualizar melhor a aplicação das teoria. Facilita a compreensão do assunto.
Aluno 06	Gostaria de mais trabalhos assim porque faz o aluno ir atrás e assim entender melhor o assunto.

Fonte: questionário.

Através dos comentários propostos pode-se perceber o quão foi eficaz a realização da tarefa e, consequentemente, a utilização da pesquisa teórica como princípio educativo. Demo (2011, p.103) é enfático e resume, de forma extremamente sábia, a concepção da utilização da pesquisa teórica como princípio educativo:

> Prática não se restringe à aplicação da teoria, por mais que seja essencial. Toda teoria que não se aplique, já nisso se basta a si mesma e para nada serve. Esta afirmação precisa ser bem compreendida, para não recair no extremo oposto. A aplicação prática não é o único critério de validação teórica, até porque sempre são possíveis muitas maneiras de aplicação, cada uma contendo alguma "validade" relativa. Existe o "lugar da teoria" - por isso é importante a pesquisa teórica - mas não significa que se faça teoria pela teoria, pois seria já fuga da realidade. A expressão "lugar da teoria" denota forma própria de relevância frente à realidade, o que inclui "utilidade" histórica também. A aplicação ressalta o lado da qualidade formal, no aprimoramento das condições instrumentais de exercício profissional. Mas não é o menos essencial reclamar o outro lado da prática, como *prática da cidadania,* em cujo plano deve aparecer a instrumentação científica na função de embasamento da profissão como forma de atuação social também. Indispensável é ser *técnico competente*, como é indispensável ser *cidadão atuante e organizado*, trazendo para o bojo dessa cidadania a instrumentação científica adequada. (grifo do autor).

Assim, propostas de trabalhos simples, de certa forma, podem e fazem uma grande diferença na formação do aluno; na verdade, o que o aluno precisa é de estímulo e, de certa forma, o que os professores precisam é de comprometimento com a formação cidadã do aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que a realização do trabalho proporcionou a utilização da pesquisa como princípio educativo de forma eficaz o que pode ser observado pelo grau de satisfação dos alunos com a realização do trabalho, pela melhora do entendimento do assunto visto em sala de aula, que foi relatado por eles, dentre outros aspectos. Além disso, os alunos foram capazes de reconstruir os conhecimentos adquiridos em sala de aula reescrevendo-os conforme o seu entendimento e, principalmente, associar conceitos teóricos a situação cotidiana proposta.

Destaca-se que a realização do trabalho, também, estimulou a busca por novos referenciais e autores, bem como, proporcionou o "encontro" de outras situações cotidianas que utilizam os conceitos que, até então, eram abstratos e que só tinham aplicação nas fórmulas matemáticas vistas.

Por fim, conclui-se que o professor deve ser o mediador e estimulador da utilização de novas práticas educativas, pois os nossos alunos, infelizmente, não foram "educados" ou ainda não adquiriram autonomia suficiente para a busca de novos conhecimentos e/ou aprofundamentos dos assuntos vistos. Utilizar a pesquisa como princípio educativo em sala de aula é uma alternativa e deve ser utilizada, sim. Os nossos alunos só precisam de estímulo.

REFERÊNCIAS

COLL, César et al. **O Construtivismo em sala de aula.** Tradução Claúdia Schilling. 6 ed. São Paulo: Ática, 2009.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Coleção Educação Contemporânea. 10 Ed. Campinas, SP: Autores Associados LTDA, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Praticar Ciência:** metodologias do conhecimento científico. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

GREZZANA, José Francisco; **SILVA**, Sidinei Pithan da. **Pesquisa como Princípio Educativo.** Coleção Metodologia da educação no Ensino Superior. Vol. 6. Curitiba: InterSaberes, 2013.

LUDKE, Menga; **ANDRÉ**, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007. 10ª reimpressão.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ

Maria da Conceição Rosa Cabral
UFPA- Brasil
mcrosa@uol.com.br

Michele Borges de Souza
EAUFPA – Brasil
michelinhe@yahoo.com.br

Maria da Conceição dos Santos Costa
UFPA- Brasil
concita.ufpa@gmail.com

RESUMO: O objetivo da pesquisa é analisar como se expressa a valorização dos professores da rede pública do estado do Pará. O problema de pesquisa é: Como os professores da rede de ensino pública do estado do Pará compreendem a valorização docente? Tomamos como referência teórico-metodológica a pesquisa qualitativa e a pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e documental e os instrumentos de coletas de dados partiu do Grupo Focal com vinte e nove docentes da educação básica da rede pública paraense. Os resultados evidenciaram que não há valorização, mas sim que a categoria dos professores está sofrendo um processo de desvalorização profissional expressa na perda de prestígio social, ausência de plano na carreira, baixos salários e não realização de concurso público em um dos municípios.

PALAVRAS-CHAVE: Valorização docente; |Identidade docente; Mal-estar docente.

1. Introdução

Analisar como se expressa a valorização profissional de professores da rede pública é o principal objetivo deste texto, cujos dados utilizados são resultantes de uma pesquisa realizada com vinte e nove professores da educação básica das redes de ensino pública do estado do Pará. Este artigo é um recorte do projeto "As políticas de formação e valorização do professor e os impactos sobre o trabalho docente" da Universidade Federal do Pará, e financiado pelo CNPq, no ano de 2012. Com base no objetivo do projeto que era "Analisar as políticas públicas brasileira de formação docente e de valorização do magistério implementadas entre os anos de 2003 a 2014, desenvolvidas por Instituições de Educação Superior no Pará"[140], formulou-se a seguinte questão problema: **"**Como os professores da rede de ensino pública do estado do Pará compreendem a valorização docente? "

[140]Esse projeto é um desdobramento da pesquisa nacional, com 77.341 professores -, resultante de um Plano de Cooperação Técnica com o Ministério da Educação -denominada "Trabalho Docente na Educação Básica no

Os mecanismos e critérios definidores para valorização docente, no Brasil, se encontram nas seguintes bases legais*: (a)* Constituição Federal de 1988 – Artigo 206 (incisos V e VIII); *(b)*LDB[141] 9394/96, em seu artigo 67, que estabelece entre os mecanismos de valorização docente o ingresso na carreira por concurso público de provas e títulos; formação continuada, piso salarial e condições adequadas de trabalho; *(c)* A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; *(d)* A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; e *(e)* A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

No campo da valorização do trabalho docente Lessard (2013) aborda que a questão da valorização da profissão atualmente perpassa por questões de autonomia profissional e controle do trabalho. As atuais políticas de avaliação remetem aos professores constante julgamentos do poder administrativo ou pelo poder patronal, os docentes vivem um clima de total desconfiança e controle "em nome da eficácia e da racionalidade instrumental que deve prevalecer no funcionamento do sistema educacional, a avaliação do ensino tornou-se uma prioridade política" (op. cit. p. 234).

Além disso, de acordo com as análises de Lessard (2013) o problema da valorização docente ainda sucede pela formação inicial, pelas condições mínimas de trabalho, por um salário decente. Segundo o autor, institucionalizar à docência como profissão significa ofertar uma formação básica para os professores em universidades, tanto pedagógica quanto disciplinar, assegurar um estatuto de funcionário público ou estabilidade de emprego, ofertar salários decentes e estáveis.

2. Metodologia

Foram entrevistados vinte e nove docentes dos municípios de Concórdia do Pará (09), Curralinho (10) e Marituba (10), todos municípios do estado do Pará. Do total de

Brasil", coordenada pela Prof.ª Dra Dalila Andrade Oliveira e Prof.ª Dra Lívia Maria Fraga Vieira, ambas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

[141] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

entrevistados, vinte e um eram concursados e oito trabalhavam em contrato temporário, sendo dezessete do sexo feminino e doze do sexo masculino. Dez com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e dezenove com atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Na busca de possíveis respostas à questão problema **"**Como os professores da rede de ensino pública do estado do Pará compreendem a valorização docente?", foi utilizada a técnica de grupo focal, onde as falas foram gravadas em mídia eletrônica, para posterior transcrição e análise. O grupo focal, enquanto técnica de pesquisa qualitativa, proporciona possibilidades de se compreender as percepções, modos e representações sociais de grupos de pessoas acerca de um tema específico. A opção pelo grupo focal teve a ver com a possibilidade de escuta dos participantes de pesquisa, buscando observar a interação entre eles, seus posicionamentos e atitudes diante das perguntas, pois podemos

> [...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreendendo práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventuais comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum (GATTI, 2005, p.11).

As categorias de análise foram: Profissão Docente; Valorização; Formação; Salário e Carreira. Realizamos a análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (1986) considera que tudo tem uma significação, a análise será exaustiva, e a interpretação estará vinculada à análise do material recolhido, buscando-se as relações necessárias. As subcategorias "formação, plano de carreira/salário e formas de contratação" foram agrupadas na categoria "valorização". Aqui a análise de conteúdo foi de extrema relevância, uma vez que ela possibilitou inferir sobre as falas representativas dentro do discurso dos sujeitos.

3. Discussão dos Dados

Na análise dos dados, tomamos os mecanismos e critérios definidores para valorização docente presentes no Artigo 67 da LDB 9394/96, quais sejam: ingresso na carreira por concurso público de provas e títulos; formação continuada, piso salarial e condições

adequadas de trabalho. As respostas dos participantes trouxeram, em sua maioria, elementos da valorização pela ausência, ou seja, a desvalorização, como será visto nesta seção.

Um primeiro definidor de valorização que tomamos aqui é **ingresso na carreira por concurso público de provas e títulos**. Em um dos municípios, Marituba, mais de 70% dos participantes da pesquisa desse município possuem contratos temporários. Esse resultado, ainda que em apenas um dos municípios, mostrou o alto grau de desvalorização com a categoria, sem atender o que estabelece a LDB. A desvalorização, também, foi expressa por perda de prestígio social, ausência de plano na carreira, baixos salários.

Profissão professor: condições de trabalho e desprofissionalização.

Diante da diversidade de funções docentes, aliada à precarização do ambiente escolar, o professor foi classificado por mais de um participante da pesquisa como um "artista". E aqui toma-se a metáfora da peça de teatro, citada por Esteves (1995), ao se referir a mal-estar docente, que descrevemos a seguir. Um grupo de atores vestidos com trajes de determinada época, sem aviso prévio, vê-se diante da mudança do cenário. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente oculta a anterior, clássica e severa. O que fazer? Parar o espetáculo? Abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir, para que ouçam os versos? Independente de quem provocou a mudança no cenário, são os atores que dão a cara e terão que encontrar uma saída. Tal como os atores, os professores enfrentam circunstâncias de mudanças que acabam os obrigando a fazer o seu trabalho de qualquer jeito, desde que não pare o "espetáculo".

Para Lessard (2013), tem sido dever da escola "[...] tomar conta de uma série de problemas sociais que ela não precisava considerar antes. Essa diferenciação altera o *status* ou a percepção da identidade de professores e sua autoridade".

A multiplicidade de funções que ameaçam a identidade ou profissionalização docente, muitas vezes resultam da inibição educativa de outros agentes de socialização, como a família. Isso se expressou na fala de um participante:

> *[...] o poder público está jogando tudo para os professores [...] somos nós professores [...] que estamos assumindo o papel, em determinado momento, do poder público, o papel da família, e o papel da escola (Professor CP).*

O desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, como os meios de comunicação de massa e a tecnologias de informação, tirando do professor a exclusividade sobre a difusão do conhecimento, contribuem para por em xeque a profissão.

Formação contínua com transferência de responsabilidade ao professor

Os governos nas diferentes esferas do poder público, em seus discursos, sempre se referem à qualificação do professor como prioridade. No entanto, ao convocarem os professores à qualificação (formação contínua), o fazem imputando-lhes responsabilidade por alguns custos dessa qualificação. É o caso do Parfor[142], onde grande parte dos docentes selecionados se desloca para outras cidades, lá permanecendo e tendo que custear material, alimentação e hospedagem. As falas dos professores expressaram sentimentos de desvalorização docente, em função de maior desresponsabilização do governo com essa formação.

Desrespeito por parte de alunos

Outra desvalorização expressa nas falas dos participantes do estudo em tela é o desrespeito por parte de alunos. Para Paixão, Melo e Silva (2011), que realizaram estudo sobre assédio moral na relação professor-aluno, o assédio moral acontece quando:

> *a concepção do aluno-cliente é enfatizada e quando os valores essenciais que permeiam a educação são esquecidos e desvalorizados. Assim, o professor acaba sendo submetido a situações de constrangimento moral, sendo totalmente afastado dos seus papéis educacionais mais essenciais.*

Na contramão dos aspectos apresentados acima também há resistência, enfrentamentos na defesa da educação pública e da valorização docente. Identificamos que alguns sujeitos da pesquisa compreendem que o movimento docente é uma alternativa de resistência coletiva para o enfrentamento do desmonte da escola pública e desvalorização docente.

4. Conclusões

[142]Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

Os depoimentos dos participantes da pesquisa expressam o nível de (des)valorização do professor, especialmente pela falta de plano de carreira e salários, ausência de piso salarial e condições de trabalho.

A ausência de uma política de valorização que inclua um Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração leva o professor, individualmente, a se lotar em mais de uma escola, gerando não só intensificação do trabalho pela sobrecarga de tarefas e a extensão da jornada para o tempo privado do professor, o que compromete as condições de trabalho. Lessard (2013) afirma que a desvalorização "raramente trata-se somente de uma questão de salário, é mais simbólico, e é difícil de agir diante disso".

A desprofissionalização, traduzida pela diversidade de funções docentes, e as condições de trabalho, aliada à precarização do ambiente escolar, podem gerar um mal-estar docente entre professores, na linha do que Esteves define com um desajustamento em função dos "efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada" (ESTEVES, 1995, p.98). Para o autor, são vários os fatores de mudanças sociais que se caracterizam como elementos de transformação no sistema escolar e pressão sobre a função docente. Alguns desses fatores resumem as expressões da (des)valorização docente encontradas nos participantes da presente pesquisa.

5. Referências

BRASIL. **Lei Nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

ESTEVES, José M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, Antonio (org). **Profissão professor**. Porto Editora : Porto, 1995.

LESSARD, C. Entrevista com Claude Lessard: reflexões sobre a valorização docente na província do Québec, Canadá. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 226-240, maio/ago, 2013

PAIXÃO, Roberto B., MELO, Daniel R. A. de, SILVA, Jader C. de S. Assédio Moral na Relação Aluno-Professor: Uma Análise a Partir do Discurso Coletivo de Professores Universitários. **Anais do XXXV Encontro da ANPAD,** Rio de Janeiro, 2011.

GT4 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL

Coordenação: Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ígora Dácio[143]
Universidade Federal do Pará/ Brasil
igdacio15@gmail.com

Joyce Ribeiro[144]
Universidade Federal do Pará/ Brasil
joyce@ufpa.br

RESUMO: Este trabalho objetiva discutir o processo de construção de identidades de gênero na educação infantil, para tanto partimos do seguinte questionamento: Quais mecanismos pedagógicos e culturais constituem as identidades de gênero das crianças em uma escola de educação infantil em Abaetetuba-Pará? Para essa investigação utilizamos como aporte metodológico a etnografia pós-moderna que surge no contexto da crise epistemológica e virada linguística e que parte da noção de cultura plural, sujeito descentrado, objetividade provisória e relativismo. Os resultados parciais apontam que a identidade de gênero é histórica, social e cultural, e compreende a pluralidade nas diversas formas de ser masculino e feminino, e sendo plural não está isenta do exercício de poder.
PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Identidade; Educação Infantil.

1. Introdução

A identidade e a diferença não são inatas, elas não constituem um ser pronto e acabado, mas são resultados de construções culturais e sociais entre os indivíduos, nas representações, subjetividades, nos significados produzidos, aliado às suas experiências, que decorrem de um processo sociocultural. De acordo com Hall (1997), nossas identidades são as sedimentações através do tempo, resultado de diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos 'viver', como se viessem de dentro, mas que são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e somente nossas, enquanto sujeitos individuais.

Elas não possuem fixidez, harmonia, lógica ou consistência, ainda que busquemos solidificá-las, dar forma ao disforme, pois elas são fluidas e fogem ao fluxo de nossa experiência (BAUMAN, 2001). Resumindo, nossas identidades são construídas culturalmente

[143] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades (UFPA), na Linha de Pesquisa *Identidades: linguagens, práticas e representações*, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Ribeiro; Especialista em Educação em Direitos Humanos e Diversidade (UFPA); Licenciada em Pedagogia (UFPA); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação- Gepege.
[144] Professora de Didática da FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; líder do Gepege - Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação; Professora do PPEB/ICED/UFPA, na linha de pesquisa *Currículo da Escola Básica.*

e precisam ser compreendidas enquanto componentes do contexto sociocultural onde são constituídas.

Sendo assim, quando falamos em identidades de gênero, partimos do princípio de que as identidades não possuem um centro sobre o qual todas as características dos indivíduos se assentam, elas são identidades plurais, que se transformam por não ser fixas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias (LOURO, 1997). A partir disso, explicitamos o termo gênero enquanto uma construção histórica, política e social, levando em conta também seu aspecto sexual, pois de acordo com Scott (1995, p. 7):"Ele coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade".

O espaço escolar também constrói identidades de gênero, isto é, identidades masculinas e femininas. Essa construção se dá na medida em que é estimulado um comportamento dócil e passivo nas meninas, enquanto que a agressividade e a indisciplina permeiam o universo dos meninos e, portanto, são vistos como naturais. Sendo assim, a escola que deveria ser um local de descobertas, de respeito às diversidades e de reconhecimento dos/as alunos/as enquanto sujeitos de direitos e deveres, se constitui em uma grande reprodutora de uma cultura de violência, que tem por base a superestima do ser masculino.

A própria educação infantil é responsável na constituição dessas identidades, mantendo sobre elas uma rígida vigilância em seus corpos, resultando desta vigilância a hierarquização que busca reafirmar:"através de inúmeras estratégias de poder/saber, a inferiorização de meninas e mulheres, visibilizando de maneira central os meninos e homens". (FELIPE, 2000, p. 128).

Por conta das exigências no meio educacional, de uma conduta vista como inerente à natureza de homens e mulheres, que dizem respeitos às suas masculinidades e feminilidades, é que buscamos pesquisar e responder ao seguinte questionamento: Quais mecanismos pedagógicos e culturais constituem as identidades de gênero das crianças em uma escola de educação infantil em Abaetetuba-Pará?

Buscando responder a esse questionamento nos propomos a executar os seguintes objetivos: Descrever o cotidiano da Escola de educação infantil, em Abaetetuba-Pará, sob a perspectiva do gênero; Identificar alguns mecanismos pedagógicos e culturais que constituem as identidades de gênero das crianças na educação infantil; Analisar as identidades de um

grupo de crianças, buscando explicar como veem a si mesmo e ao Outro, considerando gênero como principal marcador social.

2. Metodologia

O método que utilizamos na realização da pesquisa é a Etnografia pós-moderna, que tem sua origem nas palavras *ethnos* e *graphein*, tendo como significado o estudo descrito da cultura de determinado grupo ou povo. O método etnográfico, que foi desenvolvido originalmente na antropologia, possibilita a articulação entre significado e contexto, ambos presentes no ambiente educacional. A coleta de dados na etnografia se dá por meio da escrita, que "inclui no mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual" (CLIFFORD, 2008, p. 21).

A etnografia pós-moderna permite analisar sob uma perspectiva crítica e interpretativa os fenômenos culturais em diferentes contextos e, portanto, o desenvolvimento da ciência etnográfica não pode, em última análise, ser compreendido separado de um debate político-epistemológico mais geral sobre a escrita e a representação da alteridade (CLIFFORD, 2008), que é o reconhecimento do *outro*, bem como o entendimento da diversidade pelo/a etnógrafo/a e seus/suas interlocutores/as.

Na etnografia pós-moderna a observação participante, segue sendo a norma pois: "[...] a ideia que legitima o método é a de que apenas através da imersão no cotidiano de uma outra cultura o antropólogo pode chegar a compreendê-la" (CALDEIRA, 1988, p. 136). Por conta disso, o trabalho de campo exige um grande envolvimento por parte do/a pesquisador/a no ambiente a ser pesquisado e em seu cotidiano.

Outro aspecto que compõe a etnografia são as conversações que se dão por meio de uma comunicação acolhedora e respeitosa. Contrariamente às entrevistas em que os sujeitos são bombardeados por perguntas e possui caráter formal, com questionamentos pré-estabelecidos, na etnografia pós-moderna se constitui como um processo livre e fluido.

Também são características da etnografia pós-moderna a tradução e a escritura, visto que a escritura intermediada pelo/a etnógrafo/a, promoverá a tradução dos relatos, dos diálogos realizados entre pesquisador/a – pesquisado/a em um discurso que de forma alguma se estabelece como fala de personagens inventadas. Além do mais, ainda que se modifiquem

os nomes, quando há essa necessidade, os/a informantes continuam sendo indivíduos específicos e com nomes próprios (CLIFFORD, 2008, p. 52).

Os sujeitos da pesquisa são os alunos e alunas, professoras e diretora da escola de educação infantil. O registro das observações se dá no diário de campo que se constitui em uma importante ferramenta para as anotações das experiências, fatos concretos, acontecimentos, reflexões, comentários e suas análises posteriores, bem como as conversações, os comentários e reflexões acerca dos sujeitos da pesquisa.

3. Discussão dos Dados

O espaço escolar, que deveria ser um local "acolhedor" das diversidades, é um ambiente marcadamente desigual, ele é responsável por delinear comportamentos masculinos e femininos, e os indivíduos que não agem da maneira por ele esperado são tidos como anormais. De acordo com SILVA (2000) essa processo de normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença, visto que normalizar é atribuir a uma identidade todas as características positivas possíveis, o que significa excluir todas aquelas que fogem ao padrão.

Dessa forma, a escola e seus diferentes sujeitos, necessitam se propor ao diálogo que se dá primeiramente pela compreensão de que as identidades, inclusive as de gênero, são construídas sócio-culturalmente, o que significa dizer que não são atributos de uma essência ou natureza inerente ao ser humano. E a partir daí lançar um olhar para suas práticas excludentes que contribuem para hierarquizar, bem como consolidar as desigualdades de gênero na sociedade, por meio de uma educação diferenciada para meninos e meninas.

Sendo assim, a pesquisa na educação infantil possibilita analisar de que forma as identidades de meninos e meninas são produzidas, levando em consideração que sobre eles/as são criadas certas expectativas que dizem respeito aos comportamentos que se espera deles/as para/na sociedade.

Isto significa dizer que aquilo que nos parece tão natural hoje, foi fruto de um forte investimento da sociedade (FELIPE, 2007) e, na forma institucionalizada, por meio da educação escolar, visto que na escola, ou até mesmo na sala de aula, podem ocorrer várias práticas que contribuem para a construção dessas identidades.

4. Conclusões

As identidades não possuem caráter natural, são construções da cultura, da sociedade, do contexto histórico ao qual elas pertencem. Essas identidades descentradas necessitam da diferença, da presença do *Outro* para se constituir e constituir o *Outro*, a partir da alteridade, que não ocorre sem autoridade, sem relações de poder, pois definir a mesmidade e a outridade é também classificar, hierarquizar, incluir e excluir.

Portanto, a própria escola delineia comportamentos masculinos e femininos, e os indivíduos que não agem da maneira por ela esperada são considerados como anormais. Essas expectativas sociais são criadas por um amplo processo educativo que vai se delineando ao longo do tempo e que se dá nas mais variadas instâncias de formação: na família, na escola, no discurso religioso, no discurso midiático, etc., produzindo, dessa forma, hierarquias e desigualdades.

As identidades não estão isentas do exercício de poder, inclusive as identidades de gênero, pois estas são construções sociais, históricas e culturais acerca da pluralidade dos indivíduos, das diversas formas de ser masculino e feminino. Nesse sentido, o poder se manifesta, de forma institucionalizada no ambiente escolar, a fim de inferiorizar, diferenciar identidades que fogem ao padrão homem, branco, heterossexual, de classe média-alta, dentre outros marcadores sociais, cujas pessoas que fogem a este padrão são estigmatizadas na sociedade.

5. Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de janeiro: Zahaar, 2001.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CALDEIRA, Tereza. P. R. **A presença do autor e a pós-modernidade antropológica**. Novos Estudos CEBRAP. n. 21, julho de 1988. Disponível em: www.scielo.com. Acessado em: 06/05/2017.

FELIPE, Jane. **Infância, gênero e sexualidade**. *Educação & Realidade*, 2000, 25.1.

FELIPE, Jane. **Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas**. Pro-Posições, Campinas, 2007, 18.2: 53.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & realidade, 1997, 22.2: 15-46.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre: FACED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul.-dez. 1995.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A DANÇA DA FARINHADA EM MÃE DO RIO – PA: UM ESTUDO SOBRE A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA CULTURA POPULAR

Deusarina Araújo Pimenta[145]
Ricardo Augusto Gomes Pereira[146]

RESUMO: O presente trabalho se constitui um estudo realizado por ocasião da finalização da Licenciatura em Arte/ Dança do PARFOR, a qual teve como objeto a Dança da Farinhada de Mãe do Rio-Pa, cujo objetivo foi valorizar a referida dança como manifestação cultural no município de Mãe do Rio, como também reconhecer essa manifestação cultural como típica do município, além de sensibilizar a comunidade para essa dança, a qual é executada por agricultores produtores da farinha e seus antecedentes a continuidade desta manifestação. Para atingir esses objetivos a pesquisa se configurou a partir de um caráter qualitativo, a qual foi desenvolvida a partir de uma abordagem exploratória e também através de entrevistas realizadas junto aos organizadores dessa manifestação. Os resultados apontam que dança da farinhada é uma manifestação que nasceu para homenagear a produção da farinha e que hoje é executada por agricultores e seus netos. As considerações finais refletem o compromisso com a permanência dessa manifestação, a qual já executada nas escolas, mostrando que está sendo repassada para as gerações futuras.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura popular; Farinhada; dança; Educação.

INTRODUÇÃO

A farinhada de Mãe do rio se insere nas manifestações espetaculares desenvolvidas no contexto da cultura popular, as quais os povos desde nossos primórdios estão sempre conectados aos sentimentos naturais humanos, pois essas manifestações cercam nosso cotidiano. E qual nosso papel de educadores diante dessas manifestações? Esse questionamento pode ser respondido a partir do papel do professor manter viva essas manifestações que fazem parte de nossa cultura, através de atividades práticas na escola, estimulando os educandos a levarem em suas memórias a ancestralidade que existe em cada um.

Neste contexto, de acordo com Marques (2012), a coreografia de uma dança são sequencias de signos, ou seja, reproduções de movimentos ligado a uma cultura ou momento realizado pelo corpo do interprete que dança para reproduzir uma linguagem coerente, através

[145] Professora de Educação Física e diretora de escola da rede municipal da educação de Mãe do Rio. Aluna da Licenciatura em Dança PARFOR/ETDUFPA/ UFPA.
[146] Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional (UNITAU). Mestre em Educação (PPGED/ICED/UFPA). Doutorando em Educação (PPGED/ICED/UFPA). Professor da Licenciatura em Dança PARFOR/ETDUFPA/ UFPA.

de passos que são realizados com ou sem música. A partir dessa premissa, observo que Aurora do Pará, localizada no nordeste paraense, mais precisamente a 200 km de Mãe do Rio, temos um exemplo desse tipo de manifestação, que é o caso da dança da farinhada, iniciada na época que a agricultura e a madeira eram referências da economia local. Um grupo de agricultores, tendo como líder, a Sra. Maria Lecy Chaves, se reuniram após uma jornada árdua na lavoura para descontrai e compartilharem suas ideias e experiências.

Essa descrição da dança da farinhada que acontece em Mãe do Rio e em outros municípios, mostra uma relação com a etnocenologia, pois representa a manifestação cultural dos agricultores da região. Sobre isso, Bião (2007, p. 4) aponta que

> A etnocenologia, assim, teria muitos pontos de contato com algumas proposições do campo das ciências do homem, como a etnometodologia e as etnociências, em geral, a etnomusicologia e a etnolinguística em particular, além da sociologia e da antropologia, interessadas na teatralidade cotidiana e na metáfora do espetáculo. E, de um modo ainda mais claro (e, do ponto de vista teórico-prático, talvez também mais confuso), a etnocenologia se aproximaria da antropologia teatral e dos estudos da performance.

A ideia desse autor mostra que o comportamento social manifestado espetacularmente sistemático, acontece, a partir das descrições e das observações prioritárias, à explicação qualitativa multidisciplinar do homem que abrange todas as linguagens artísticas. Diante desse argumento, questiono: Por que é importante a dança da farinhada em Mãe do Rio-Pa, considerando a sua espetacularidade?

A partir do que foi definido no problema este trabalho de conclusão de curso tem por objetivo valorizar a referida dança como manifestação cultural no município de Mãe do Rio, como também reconhecer essa manifestação cultural como típica do município, além de sensibilizar a comunidade para essa dança, a qual é executada por agricultores produtores da farinha e seus antecedentes a continuidade desta manifestação

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa desenvolvi os procedimentos em dois momentos, os quais chamei de pesquisa exploratória e de campo. Na pesquisa exploratória visitei o grupo de agricultores e conversei informalmente sobre a manifestação e depois marquei as entrevistas, especialmente com a Sra. Mocinha, membro mais antiga do grupo, a qual mantém o grupo de adultos e crianças no bairro do Km 02 de Mãe do Rio. Tal posicionamento permite um olhar crucial para o processo da pesquisa. A extensão técnica é, portanto, o estudo do

método. Aqui é realizada a análise sobre o que se investigou. A metodologia foi a maneira de alcançar meus objetivos estabelecidos, que foi a valorização e o reconhecimento da Dança da Farinhada, como manifestação cultural.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Durante os dois momentos estabelecidos para a pesquisa, meu principal procedimento foi de observar todos os relatos, fotos e possíveis documentos para embasar minha pesquisa exploratória. Na segunda parte aconteceram as entrevistas na qual pude conhecer melhor a forma como a "Dança da Farinhada" se torna uma forma de espetacularidade em torno do trabalho do campo que faz parte da cultura do nosso município, até porque é a única considerada como dança folclórica no município de Mãe do Rio. Nas figuras de 01 a 02 observa-se a produção da farinha que inspira a dança.

Figuras 01 e 02: agricultores fabricando a farinha.
Fonte: Pimenta (2017)

Figuras 03 e 04: casa da farinha ou retiro como é chamado e a prensa utilizada pelo agricultor.
Fonte: Pimenta (2017)

A partir do que foi observado sobre o trabalho entorno da produção da farinha, destaco que a dança da farinhada vem sendo passada de geração a geração inclusive existe o grupo tradicional formado por adultos, e outro formado com crianças que já amam essa

cultura. Tudo muito belo segundo a conversa informal com os sujeitos do bairro do Km 02. Nas figuras de 05 a 06 observa-se os elementos cênicos e indumentárias utilizados na dança da farinhada.

Figuras 05 e 06: chapéu, peneiros, mini vassoura e roupas usadas na dança.
Fonte: Pimenta (2017)

Figuras 07 e 08: objetos usados tanto na dança quanto na fabricação da farinha.
Fonte: Pimenta (2017)

Os elementos que aparecem nas figuras acima são os mesmos que são falados na letra da música que apresento e que foi coletada junto a Sra. Mocinha em entrevista no dia 26 de julho de 2017. Destaco que cada elemento cênico apontado na música tem um personagem da comunidade que segundo Dona Mocinha são organizados da seguinte maneira:

ELEMENTOS CÊNICOS	PERSONAGENS
Mandioca	Maria Duelo

Paneiro	Mequetrefe
Canoa	Rosilda Fofolete
Ralo	Zé Procópio
Mão de pilão	D. Maria Bofó
Tipiti	Zé Comélio
Peneira	Maria Assanhada
Machado	Chico Caroço
Lenha	Maria Assanhada
Rodo	Chico Caroço
Forno	Jurema Quentão
Lata	Maria Bruaca
Farinha	D. Cricri
Vassoura	Chiquinha Bacana

No diálogo com Dona Mocinha, a mesma detalhou a origem da dança da Farinhada em Mãe do Rio, afirmando que a dança teve sua origem no ano de 1997, numa simples brincadeira de comunidade. Apresentou-se neste mesmo ano na E.M.E.F. Pe. Lourenço Scotti, no encerramento do curso de Estudos Adicionais, como trabalho de equipe que fazia parte da turma. Desde 2001, tornou-se tradição nas festas folclóricas de Mãe do Rio e das cidades vizinhas.

Os apelidos dados aos personagens, como também os trajes usados pelos dançarinos não são para criticar ou desvalorizar os agricultores e sim para que a dança se torne mais engraçada. A dança da farinhada além de uma divertida brincadeira tem também a função demostrar como se prepara este precioso complemento alimentar que é a farinha, como também os materiais usados em sua fabricação.

Foi baseado numa dança de um grupo de professores do município de Ourém Pará, do ano de 1989, complementado com alguns utensílios pela professora Maria de Fátima conhecida popularmente na cidade como D. Mocinha. A mesma agradece a Deus por ter tornado um grupo até hoje, com o qual transmite essa cultura com alegria para o público que nos assiste.

Ressalto que existem dois grupos em Mãe do Rio que executam a referida dança. O primeiro é de responsabilidade da senhora Maria Lecy que se localiza na zona rural do município na localidade de Km 33-BR 010, o qual é um grupo mais tradicional que executam a dança e cantam a música ao mesmo tempo. O grupo sob responsabilidade da senhora Mocinha que se localiza no bairro do KM 02 na zona urbana deste município de Mãe do Rio Pará, ainda não tem nada registrado nem no próprio município, cujo atividades de dança e música são separadas, já que o referido grupo tem dançarinos e músicos.

CONCLUSÕES

Ao escolher a problemática da cultura popular enquanto dimensão pedagógica existente na farinhada, busquei o aprimoramento de metodologias e recursos educacionais de maior eficiência, uma vez que educação deve preparar o sujeito como ser humano. Observei que esta expressão da cultura popular pode estar voltada tanto para as práticas pedagógicas como para a formação continuada de professores, pois a farinhada desenvolve papel importante no processo de ensino-aprendizagem, o qual já é desenvolvido com o grupo de crianças e nas escolas de Mãe do Rio, já que esta faz uma relação com as artes e a musicalidade, com o artesanato, com o manuseio e a fabricação da farinha.

REFERÊNCIAS

BIÃO,Armindo (Org.). **Etnocenologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume,1ª Edição, 2007.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

José Roberto Afonso Pantoja[147]
José Almir Brito dos Santos[148]
Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões[149]

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo elucidar a importância da Educação em Direitos Humanos como um dos elementos que compõem o processo de construção da cidadania do indivíduo dentro do espaço escolar, considerando a escola como um espaço por excelência de promoção de atitudes articuladas de combate ao racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira. O trabalho se desenvolveu a partir de uma pesquisa bibliográfica, com consultas em livros e artigos com debates sobre o tema, bem como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), principalmente no que tange à compreensão de que não educamos para os Direitos Humanos se não educarmos em Direitos Humanos. Assim, não bastam aulas sobre Direitos Humanos, é necessário conviver em um ambiente escolar que proporcione simultaneamente conhecimento, respeito, valoração positiva e promoção dos Direitos Humanos. Atualmente, vivemos um momento propício para esse debate: grave crise moral, constitucional e cultural, principalmente no que diz respeito ao processo de valorização do outro como ser humano e sujeito de direitos. Se torna imprescindível que o professor tenha formação adequada para que possa mediar o debate no espaço escolar, uma vez que não se trata de uma tarefa fácil. Assim, o espaço da sala de aula só poderá se construir como um espaço de vivências e respeito à diversidade, se for proporcionada aos educadores em formação, o acesso às informações sobre os direitos humanos, com vivências capazes de fazê-los, na prática, do respeito a alteridade, por isso, a Universidade deve se preocupar e se empenhar para inserir no Currículo a EDH como elemento preponderante na sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: Direito Humanos; Formação de Educadores; Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um momento terrível de crise constitucional e de agressão aos direitos mais fundamentais do ser humano, principalmente em função dos acontecimentos que vêm se

[147] Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (2001), Bacharel em Direito pela Faculdade Estácio do Amapá – FAMAP (2010), Especialização em Filosofia e Ensino da Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR (2016), Especialização e Direito Penal e Criminologia pela UNINTER (2017), Aluno do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Brasil. E-mail: jroberto.pantoja@bol.com.br
[148] Graduação em Biologia pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Especialização em Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (2017), Aluno do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Brasil. E-mail: prof.almir@ymail.com
[149] Graduação em Direito pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (1996), Especialização em Direito do Trabalho pelo Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP (1998), Mestrado em Biodiversidade Tropical pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (2008), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2013). E-mail: hcsimoes@unifap.br

sucedendo nos últimos dois anos relacionados à instabilidade política e a uma espécie de suspensão dos juízos acerca do reconhecimento do cidadão como um sujeito de direito.

A Constituição Federal de 1988 traz princípios democráticos e carrega consigo a defesa dos direitos humanos, pois não é possível pensar em Direitos humanos fora de uma sociedade democrática. No entanto, essa perspectiva inaugurada com a Constituição de 88, se encontra seriamente ameaçada, tornando-se urgente retomar e ampliar o debate sobre os direitos humanos, e a sala de aula se revela um espaço privilegiado para fazê-lo, mas sem o devido preparo do professor, dificilmente venceremos essa batalha.

Inicialmente, faremos uma abordagem histórica dos direitos humanos com o intuito de elucidar que não se trata de um debate local, ou até mesmo nacional, e sim de um debate global; em seguida passaremos a refletir sobre a importância da educação em direitos humanos na formação dos educadores e na consequente formação de cidadãos conscientes de seus direitos e dos direitos de outrem, num processo fundamental de valorização do ser humano acima de qualquer traço étnico-racial, de gênero, de cultura, de religião etc.

Portanto, é preciso conhecer, querer e saber agir de acordo com tais direitos. Daí as recomendações em Educação em Direitos Humanos para que sejam adotadas metodologias ativas que coloquem o/a estudante no centro do processo educativo e viabilizem a sua atividade e reflexão, visando não apenas o acesso a informações, mas também a construção de valores e a prática dos Direitos Humanos. E é nessa perspectiva que o enfrentamento dessas questões no ambiente da escola, torna imprescindível o trabalho de formação dos professores na perspectiva da formação em direitos humanos.

2 METODOLOGIA

Se trata de uma pesquisa bibliográfica e, segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 61), a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. Além do mais, vale ressaltar que o um estudo se constitui como uma primeira inserção no tema abordado, e compõe uma pesquisa maior na área de Direitos Humanos, fruto da Dissertação de Mestrado em Educação em andamento pela Universidade Federal do Amapá.

Portanto, é possível que em outro momento se busque uma pesquisa de campo, de maneira que, para Trujillo (1982, p.229 apud BARROS; LEHFELD, 2000, p.75) a pesquisa

de campo não é, simplesmente, realizar uma coleta de dados, é preciso preestabelecer os objetivos que discriminam o que deve ser realmente coletado. Recomenda-se iniciar esta fase realizando uma pesquisa bibliográfica, para que o autor fique ciente de tudo o que já foi relatado sobre o assunto que está sendo estudado. Nessa perspectiva, busca-se enfocar o pensamento de autores como (CANDAU E SACAVINO, 2010), (BITTAR, 2007), (FREIRE, 1987), além de considerar as metas trazidas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006).

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

3.1 Amadurecimento histórico dos direitos humanos

Considera-se um avanço importante no debate global sobre a Educação em Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que reconheceu a educação como um direito fundamental e recomendou aos países signatários o desenvolvimento da EDH como meio fundamental para construção de uma cultura de proteção dos direitos humanos, bem como para o fortalecimento de uma cidadania ativa e emancipatória.

Desde de 1980, o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem ganhando relevância no Brasil, tendo como marco a Constituição Federal de 1988, e em 2007, o Brasil propõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que, em consonânciacom o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), lançado pela UNESCO em 2005, incorpora as premissas dos principais acordos internacionais de proteção e promoção dos direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966; Declaração de Viena de 1993.

No campo da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de1996 e a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, de 1998, são outras referências. O PNEDH, proposto em 2006, atualizado em 2009, inclui os direitos humanos na educação superior como umas das cinco áreas de ação prioritária. E, finalmente em 2012, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (BRASIL, 2007).

Em concordância, o PNEDH afirma que o Estado democrático estabelece às IES o compromisso de "participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos" (BRASIL, 2007, p. 37). Desta forma, as IES são convocadas a se comprometerem com a formação para a cidadania, tanto no desenvolvimento da capacidade crítica como de uma postura emancipatória que ofereça fundamentos para a construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 2007).

Além disto, a Constituição Federal Brasileira de 1988 pauta a autonomia universitária no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) orienta para a manutenção de uma relação de reciprocidade entre educação e sociedade. Para ambos os documentos, o exercício da cidadania é finalidade da educação, sendo a educação um direito em si mesmo e meio para acesso a outros direitos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

3.2 A Universidade, a Formação de Educadores e pratica docente

A Universidade deve, ao mesmo tempo, que ensina os conteúdos oficiais, deve adequar-se às necessidades da sociedade, realizando essa missão de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural. Para Eduardo Bittar (2004), deve ser desmistificada a ideia tradicional de que tudo o que tem a ver com educação e racionalização tem a ver com progresso, desenvolvimento e melhoria. Para ele,

> [...] o mito de que educar é formar deve ser desfeito. Educar pode significar também a preparação que direciona o desenvolvimento destas ou daquelas qualidades, habilidades e competências, podendo atrofiar dados importantes da personalidade humana. Todo projeto educacional induz certos valores, não há educação isenta. Nesse processo de indução formadora, desvios podem ocorrer, por exemplo, aqueles que induzam ao fortalecimento de uma ideia de coletivo que sufoca a autonomia individual (BITTAR, 2007, p. 377).

Seguindo essa linha de raciocínio, de acordo com os ensinamentos de Paulo Freire (1987), a formação de educadores deve se articular com a formação de um profissional que seja capaz de conceber o ser humano na sua totalidade, com suas diferenças e limitações. Deve ainda, buscar o aprendizado de princípios e valores éticos, como os que animam os Direitos Humanos, portanto, não pela sua simples veiculação verbal. Ao contrário, sua transmissão e preservação dependem das práticas sociais cotidianas dos profissionais da educação, da consciência que tem dos princípios que as animam e do significado de seus

esforços no sentido de os traduzirem, aplicá-los e mantê-los vivos. A melhor forma de cultivá-los e transmiti-los como um dos mais importantes legados culturais da humanidade é torná-los presentes não só em suas palavras, mas em suas ações como professores e profissionais da educação. Para Freire,

> [...] o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legitima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1987, p. 35).

Nesse contexto, a Universidade, sobretudo a pública, tem um papel e uma contribuição específica e relevante a cumprir dentro do "Sistema Nacional de Direitos Humanos" que, aos poucos, está se constituindo e que inclui um conjunto de ações governamentais e não-governamentais para a promoção, a defesa e a difusão de uma cultura da tolerância, do respeito aos direitos fundamentais e da promoção da paz. Ações embasadas na Lei de Diretrizes e Bases-LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs e nas orientações para a construção dos Projetos Político Pedagógicos-PPP, dos vários cursos do ensino superior, considerados parte integrante da tarefa educativa da Universidade tanto na formação profissional quanto na formação para a cidadania.

As perspectivas, conceitos e abordagens para uma EDH devem considerar a complexidade das experiências da vida cotidiana. A EDH implica o desenvolvimento de saberes, conhecimentos e práticas coerentes com a promoção da justiça social e com o respeito à dignidade humana. Para Candau e Sacavino (2010), um dos desafios está em integrar os conhecimentos das diversas áreas curriculares com as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental do aprendizado, proporcionando diferentes formas de incorporar o conteúdo de Direitos Humanos na Aprendizagem dos educandos.

4 CONSIDERAÇÕES

A educação é um dos instrumentos mais valiosos para a transformação da sociedade, pois permite a aquisição de conhecimentos capazes de trazer todas as formas de relacionamento entre as pessoas, sobretudo no que tange aos sentimentos mais profundos do ser humano e é através da educação que o homem encontra o equilíbrio entre o conhecimento

disciplinar e o conhecimento ético, apto para descobrir a importância da solidariedade, da tolerância e da aceitação das diversidades culturais.

Nessa perspectiva, o trabalho traz conclusões importantes, no sentido de apontar que, a adoção da Educação em Direitos Humanos como eixo vertebral das práticas escolares significa priorizar a formação integral dos/as estudantes por meio de três dimensões: acesso ao conhecimento e informações relativas aos Direitos Humanos; vivência de valores relacionados aos Direitos Humanos; e ações de acordo com os valores e os conhecimentos apreendidos. Trata-se de educar para os Direitos Humanos, proporcionando, inclusive, o conhecimento sobre os meios para fazê-los respeitar. Mas apenas a informação não é suficiente, é necessário que ela venha associada à vivência desses direitos de forma a possibilitar que os/as estudantes signifiquem as informações e as transformem em orientações para conduzir suas vidas.

5 REFERÊNCIAS

BITTAR, Eduardo C. B. **Educação e metodologia para os direitos humanos**: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria G.; et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Editora Atlas,1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficinal da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana. **Educação em Direitos Humanos**: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima G.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Adelaide Alves (Org.). Direitos Humanos na educação superior: subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A PRESENÇA DE ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLA URBANA MARANHENSE

Neusani Oliveira Ives -Felix[150]
Luiza Nakayama[151]
Luiz Eduardo Neves dos Santos[152]

RESUMO: Como as escolas brasileiras têm o desafio de trabalhar em uma perspectiva de respeito e de inclusão da diversidade, objetivamos analisar as bases curriculares da prática pedagógica na Escola Municipal X (EMX), no intuito de verificar: como a diversidade é expressada em planos de aula desta escola não indígena urbana maranhense? Como os alunos Tentehar se percebem na EMX? A pesquisa é de abordagem qualitativa e utilizamos análises documentais, questionários semiestruturados e entrevistas livres, como instrumentos de coleta de dados. A rotina escolar é organizada de forma política e pedagógica em bases homogeneizantes e eurocentradas; os indígenas Tentehar se sentem desmotivados e marginalizados, sofrendo com o preconceito e com a barreira linguística, apontando que a diversidade étnica Tentehar é silenciada e a EMX é omissa, neste aspecto.

PALAVRAS-CHAVE: Lei nº 11.645/08; Saberes Diferenciados; Currículo.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o modo de ser e de viver das populações indígenas em nosso país foi negado por muitos séculos. Recentemente em uma perspectiva de valorização da história e da cultura indígena foi aprovada a Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório aos estabelecimentos de ensino básico, a inclusão destes conteúdos nos currículos, em complemento à Lei nº 10.639/2003, a qual trata da obrigatoriedade do ensino de História e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica (ALMEIDA, 2010).

Neste contexto, objetivamos analisar as bases curriculares da prática pedagógica na Escola Municipal X (EMX), nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental de ensino de Grajaú - MA e identificar a percepção dos alunos indígenas Tentehar, inseridos nestas turmas, a respeito da escola, buscando responder como a diversidade é expressa na cultura escolar?

[150]Professora efetiva da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFMA); Mestre em Educação e Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Brasil. neusanives2@gmail.com.
[151]Professora Titular – UFPA, Chefe do LABIO - Laboratório de Biologia de Organismos Aquáticos, Coordenadora da Sala Verde Pororoca:espaço socioambiental Paulo Freire. Brasil. lunaka@ufpa.br
[152]Professor efetivo da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Graduado em Geografia e Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Brasil. dugeografo@hotmail.com.

METODOLOGIA

A abordagem teórico-metodológica em uma perspectiva qualitativa é relevante por se configurar em um processo de reflexão e de análise da realidade, para a compreensão detalhada do objeto de estudo em um determinado contexto histórico (OLIVEIRA, 2010).

Este trabalho tem uma perspectiva qualitativa fundamentada nos estudos de Minayo (2011), a qual define que esta pesquisa consiste no empenho do pesquisador e na interação deste com os sujeitos pesquisados, sendo essencial no decorrer do processo a exploração da etapa de coleta de dados, pois dela dependerá os bons frutos da pesquisa. Assim o pesquisador deve ser curioso e perguntador o tempo todo durante o trabalho de campo, pois será este exercício que trará frutos para o pesquisador.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados: a. análise documental (planos de aula); b. questionários semiestruturados com quatro professores e seis alunos do ensino fundamental (turmas 6º ao 9º ano) da Escola Municipal X (EMX) e c. entrevistas livres com dois alunos indígenas pertencente a etnia Tentehar, destas turmas.

O ALUNO INDÍGENA TENTEHAR NA ESCOLA URBANA

Bases legais da EMX

Coletados os dados a partir dos planos de aula, planejamento mensal do ano letivo de 2015, das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte, cujas áreas de conhecimento são mencionadas na Lei de nº 11.645 de 2008. Consideramos que os conteúdos que mais se aproximaram dos saberes tradicionais Tentehar, na disciplina Língua Portuguesa foram: Produções culturais de minorias; na Arte: Canções que falam do Brasil e pintura e na História: Os indígenas brasileiros hoje. Embora estes conteúdos poderem dar abertura para ser trabalhado saberes específicos da cultura e história do povo Tentehar, constatamos que não foram mencionados e detalhados no plano de aula.

O que os questionários dos professores e dos alunos da EMX dizem?

Perguntamos aos professores sobre a Lei nº 11.645/2008 e seu conhecimento em relação a ela, estes relataram que tinham pouco conhecimento, corroborando com Grupioni (1996, p. 424) que afirma: “os professores revelam-se mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil”.

Sobre a presença da diversidade étnica na EMX, ou seja, a percepção dos professores sobre o aluno indígena, destacamos as respostas: "Como educadora trato os alunos indígenas iguais aos demais, porém, vejo entre eles, discriminação, preconceito"; "Alguns alunos têm facilidade de comunicação e outros não"; "Não existe dificuldade de comunicação entre os alunos indígenas e também entre os não indígenas". Todavia, quando especificamos sobre a participação do aluno indígena na sala de aula, a resposta transparece o problema: "Percebe-se que a participação dos alunos na sala de aula é de grande importância para sua formação, no entanto, existe uma grande dificuldade na participação dos alunos indígenas na sala de aula".

No item sobre como os(as) professores percebiam a relação do aluno indígena com a EMX, foram reticentes: "Alguns têm compromisso com os estudos, outros levam na brincadeira". Eles(as) salientaram que entre os alunos indígenas havia evasão e infrequência, e os culpabilizaram pela falta de interesse e pela sua própria marginalidade, informando que as famílias indígenas da EMX não acompanhavam a vida escolar do(a) aluno(a) de forma regular.

Em relação ao conhecimento do(a) professor pesquisado sobre a cultura Tentehar, responderam: "Conheço muito pouco: caçam, pescam, fazem Festa do Moqueado, Festa da Menina Moça", evidenciando que os conhecimentos dos saberes docentes sobre a história e a cultura do *outro*- Tentehar são muitos limitados. Neste sentido é que um indígena Terena faz um apelo aos educadores "então eu peço, que os educadores, eles contribuam com a formação do respeito mútuo desde as crianças" (GUSMAO, 2003 p.84), afirmando que um Terena acredita que as crianças brasileiras têm uma sede muito grande de conhecê-lo, mas, muitas vezes os professores erram ao afirmar que os índios são selvagens ou são preguiçosos, criando um preconceito estabelecido no próprio aprendizado do professor, na formação do professor. Portanto, há a necessidade de aprender mais sobre o outro, neste caso, sobre a criança indígena Tentehar, para de fato consolidar uma formação humana para a diversidade, uma vez que esse *outro* faz do seu cotidiano escolar não indígena grajauense.

Ao perguntar como a escola poderia incluir a cultura Tentehar no currículo da EMX, indicaram que: "com exposição de sua cultura como: artesanato, danças entre outros". Os(as) docentes enfatizaram a comemoração do Dia do Índio, porém, sabe-se que estes eventos pontuais são paliativos e não resolve a questão.

No que diz respeito à relação intercultural dos saberes Tentehar com os saberes curriculares, já embasados nos dados legais da EMX, nos perguntamos: Como o indígena pode se reconhecer e orgulhar-se de ser diferente, se a todo o momento ele está sendo negado? Silenciado? Evidenciamos aqui, um problema de ordem curricular, para Arroyo (2017, p.7) "o currículo nunca é neutro", funciona inclusive como reprodutor de desigualdades e injustiças sociais, como também, poderá contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente democrática, dependendo do tipo de currículo vivenciado.

Ao perguntarmos aos seis alunos colaboradores da pesquisa sobre os conteúdos da História Afro-Brasileira e Indígena e sua inserção na cultura escolar, estes relataram que esporadicamente a escola trabalha. Assim ao perguntar: A EMX realizou algum projeto que fortaleça a cultura Tentehar – Língua Tupi Guarani? Os(as) alunos responderam: "Não. Geralmente não trabalha"; "Trabalhamos sempre a Língua Portuguesa" e também indicaram "Sim, nas aulas de História, às vezes estudamos sobre a Língua Tupi Guarani".

Perguntamos aos alunos se a EMX estava preparada para receber os alunos indígenas? 50% responderam que sim os outros 50% disseram que não. Os alunos que responderam de forma negativa alegaram que "Não há professores que dominam a Língua Tupi – Guarani para melhor acolher os alunos indígenas". Porém, a situação se agrava ainda mais quando se sabe que somado a este fato ainda tem a falta de conhecimento dos professores sobre a cultura do outro. O grupo do sim alegou que "a escola estava preparada, ou que pelo menos ela deveria estar, já que havia muitos alunos indígenas presentes na sala de aula. Devendo, portanto acolher a diversidade seja ela de cor, raça, religião ou físicas".

A voz de dois alunos indígenas Tentehar da EMX

Os dois alunos Tentehar não negam a importância da EMX em suas vidas, no entanto, disseram que classificaram a assiduidade deles entre regular a boa e que só às vezes participavam dos eventos da instituição. Na insistência pelos motivos da baixa frequência escolar, responderam que "não achavam a escola interessante".

Neste sentido, Santomé (2012) indica que os conteúdos trabalhados em muitas escolas e enfatizados em muitas propostas pedagógicas, representam a cultura hegemônica, sendo que as culturas dos grupos minoritários costumam ser silenciadas, estereotipada e deformadas. Desta forma podemos inferir que os alunos Tentehar pesquisados se sentem

desmotivados, pois não se identificam com este espaço e tendem a se distanciar, uma vez que sua cultura, seu modo de ser homem, são vozes ausentes na EMX.

O silêncio diante da cultura do *outro*, desse *outro* que está entre nós e não é percebido, é demonstrado quando perguntado: A escola realizou algum projeto que fortalecesse a utilização da Língua Materna Tentehar? A resposta tanto dos dois alunos indígenas, como dos demais, deixou evidente que não existe, embora esteja assegurado no Plano Municipal de Educação de Grajaú aprovado no ano de 2015.

Perguntamos: Como é ser um aluno indígena na escola não indígena? Os dois discentes disseram que se sentiam às vezes constrangidos, sozinhos, que sofriam algum tipo de preconceito e que nem sempre interagiam com os colegas não indígenas.

Ainda de acordo com Santomé (2012) a marginalização da diversidade sugere que a resposta curricular deva ser uma política educacional de recuperação das culturas negadas, o que está para além de lições ou unidades didáticas isoladas e/ou do equívoco de dedicar um dia do ano para reflexão sobre as formas de opressão, corroborando com Mubarac Sobrinho (2010, p.151), sobre o papel da escola para as crianças e jovens indígenas "a possibilidade de aprenderem os conhecimentos necessários para o relacionamento com a sociedade envolvente e de continuarem sobrevivendo ao convívio, que é cada vez mais intenso, principalmente por estarem no espaço urbano" e, neste contexto, a EMX ainda não conseguiu promover o diálogo entre os diferentes mundos e culturas que se fazem presente em seu espaço.

Diante os dados legais, das falas dos(as) professores, dos(as) alunos(as) indígenas ou não, situamos a discussão em torno da Lei de nº 11.645/08, pois embora consideremos que a aprovação desta lei tenha sido um avanço, no que diz respeito ao currículo escolar voltado para diversidade étnica, ainda há muito que fazer para sua efetivação; neste sentido Silva (2012, p. 05) destaca como fatores dificultadores:

> [...] a falta de fiscalização sobre a produção e distribuição dos subsídios didáticos adequados, principalmente o livro didático, o qual sabemos que atualmente no processo da sua produção continua imperando a ordem mercadológica, a exemplo das imagens impressas sobre as populações indígenas, geralmente datadas do século passado, e muitas vezes repetidas em vários volumes e coleções didáticas.

Assim, pelos dados elencados, percebemos que a EMX é ideologicamente pensante como provedora de atendimentos universais, não respeita a diferença, e seu currículo é homogeneizante. Neste contexto, o aluno indígena que vem de uma estrutura organização

social sob outra lógica, percebe a escola como desinteressante e às vezes não consegue se perceber como parte dela, uma vez, que a centralidade da educação escolar está na vivência de um mundo eurocêntrico, branco e cristã, quando de acordo com Gusmão (2003) o que está em jogo é a imensa diversidade e sujeitos, em um país de pluralidade social, cultural e étnica.

CONCLUSÃO

Pelas bases legais da EMX e pelas entrevistas com professores e alunos da EMX inferimos que a Lei nº 11.645/08, a qual trata da obrigatoriedade da inserção de conteúdos da história e cultura indígena no currículo da educação básica, é descumprida pelos(as) professores(as), por falta de informação e/ou de apoio da instituição. Além disso, os livros didáticos adotados na EMX são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no país.

Pelas entrevistas, os(as) docentes da EMX negam que haja discriminação ou que preconceito entre os alunos, mas quando questionamos com argumentos mais específicos, acabaram concordando que existe dificuldades de relacionamentos nas turmas. Consideramos que a diversidade étnica Tentehar é negada, pois a escola é organizada de forma política e pedagógica a partir de um currículo homogeneizante, centrado em uma educação eurocêntrica, branca e cristã, quando sabemos que no nosso país há uma imensa diversidade de sujeitos e de culturas.

Neste contexto, os dois alunos indígenas Tentehar se sentem desmotivados, tendo como obstáculos principais o preconceito e a barreira linguística, portanto, a EMX é vista como desinteressante, pois não valoriza a cultura e as vozes Tentehar. Os saberes tradicionais ganham evidencia apenas em datas comemorativas, como uma concessão: situação que revela o pouco saber desta escola urbana a respeito da cultura e da vida do aluno indígena Tentehar.

Os fatores elencados (dados legais da EMX, entrevistas e conversas informais com os agentes sociais) sugerem os possíveis motivos causadores do abandono e da infrequência e ou evasão escolar do aluno indígena Tentehar, ressaltando a presença conflituosa de dois mundos em um só espaço. Portanto, indicamos a necessidade do diálogo entre o mundo não indígena e o indígena Tentehar, como caminho para uma resposta curricular de recuperação da cultura indígena negada, pautado nos vários *outros* que convivem no mesmo espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acessado em 03/08/2017.

_____. **Lei nº10. 639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acessado em 03/08/2017.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os Índios na História do Brasil**. Coleção FGV de Bolso, Série História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção dos instrumentos e exploração de campo. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed., p.189-199. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula** (org.). 10 ed., p.155-172. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. As culturas infantis indígenas e os saberes da escola: uma prática pedagógica dos (des)encontros. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.6, n. 8, p. 139 - 156, jan./jun. 2010.

SILVA, Maria da Penha da. A diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão: discutindo políticas públicas para a efetivação da Lei 11.645/08. In: IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EPEPE). **Anais**. 2012. p. 1-15.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.77, n. l86, p. 409-437, maio/ago. 1996.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de (org). **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo. Biruta, 2003.

ARROYO, Miguel. **Pobreza e currículo:** uma complexa articulação, 2014**.** Disponível em http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf> acesso em 11/02/2017

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

AS CULTURAS INFANTIS NAS ROTINAS ESCOLARES: LUGARES (IN)VISÍVEIS

Iêda Oliveira Mota
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL – Brasil
iedamota@hotmail.com

Raimundo Nonato de Pádua Câncio
Universidade Federal do Pará – UFPA – Brasil
nonatocancio@hotmail.com

RESUMO: Esta pesquisa realizou-seem uma escola no município de Oriximiná-PA. É uma pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso do tipo etnográfico, na qual utilizou-se da observação participante e registro fotográfico para compreender como se manifestam as culturas infantis. Os resultados apontaram que as culturas infantis se fazem presentes na escola, porém são visíveis pelas crianças e seus pares, e invisíveis pelos adultos presentes na escola, em virtude da valorização de uma cultura considerada legítima em detrimento dos conhecimentos produzidos pelas crianças, ilegítimos. Entretanto, as crianças rompem com os padrões estabelecidos e por meio do jogo simbólico metamorfoseiam a realidade e criam um mundo paralelo no qual emergem as suas culturas infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Culturas infantis; crianças; Brincadeiras.

Introdução

Muitos estudos comprovam que as crianças, ao chegarem à escola, carregam consigo uma diversidade de conhecimentos e vivências que são compartilhadas em outros tempos e espaços, entre pares e outras gerações. São experiências vivenciadas por meio de jogos e brincadeiras que, na maior parte, são desvalorizadas pelas escolas nas quais estão inseridas. Uma das razões para que o acervo cultural produzido pelas crianças seja negligenciado pela escola pode se dar devido à predominância de uma cultura escolar hegemônica que valoriza conhecimentos pouco significativos a determinados contextos, ou devido a ocorrência de práticas docentes descontextualizadas e que possuem pouca relação com a produção cultural das crianças.

Outro fator, que possa justificar tais atitudes é o fato da formação dos professores ainda não se dar na perspectiva de um "professor brincante", aquele que vê na brincadeira das crianças um momento de aprendizagem com a possibilidade de desenvolvimento de uma linguagem tipicamente infantil, que possa integrar experiências da corporeidade, da cognição e da emoção, e assim passe a valorizá-las como uma construção social das culturas infantis.

A partir dessas observações e entendimentos, os caminhos que nortearam esta pesquisa foram compreender como se manifestam as culturas infantis e verificar os lugares ocupados pelas crianças em suas socializações. Cohn (2009) sinaliza que devemos ter cuidado ao utilizarmos o termo cultura infantil, pois segundo a autora este termo pode nos remeter ao sentido de universalizar a infância, isto é, tomá-la como única. Ela considera mais adequada a expressão culturas infantis, desse modo é possível considerar as particularidades socioculturais das crianças, considerando o contexto na qual estão inseridas.

Na perspectiva da Sociologia da Infância, Sarmento utiliza o termo infância para:

> (...) significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc (SARMENTO, 2005, p.371).

O entendimento passa a ser a de uma sociologia interpretativa, na qual as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a mudança cultural. Assim, a Sociologia da Infância encontra na proposta de Corsaro (2002) a "reprodução interpretativa", conceito que reconhece as crianças como atores sociais. É nesta concepção, da criança como ator social, que elas ocupam a centralidade desta pesquisa e por meio das suas vozes; das suas culturas infantis; das brincadeiras que chegam e são desenvolvidas na escola, é que adentramos nesse universo de uma das escolas do município de Oriximiná para compreender como se manifestam as suas culturas infantis na escola.

Metodologia

Caracteriza esta pesquisa como qualitativa, na qual utilizamos o estudo de caso do tipo etnográfico. Conforme Sarmento (2003, p.152), o estudo de caso do tipo etnográfico, conta "como uma investigação qualitativa, no quadro do paradigma interpretativo, trazendo uma nova dimensão aos estudos qualitativos, os da natureza sociocultural da investigação". Nesse interim, o estudo de caso etnográfico conta como fontes de evidencias a observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados, ou seja, o pesquisador está lá, ao lado dos sujeitos,

interagindo com eles e participando até certo ponto de suas experiências. Neste estudo os sujeitos foram alunos de uma das turmas do 4º ano de uma escola pública de Oriximiná.

Para obtenção de dados, utilizamos a observação participante registradas em um diário de campo e imagens fotográficas. A observação participante foi o ponto central da pesquisa, para tanto seguimos as proposições sinalizadas por Graue e Walsh (2003) sobre a observação com crianças. Eles pontuam que "um observador participante está lá, não atrás de um ecrã ou de um vidro, mas ao lado das crianças, capaz de ouvir o que está a ser dito, interagindo com elas e partilhando até certo ponto das suas experiências" (2003, p.133). Desta forma, a observação participante nos possibilitou acompanhá-las de perto, nos lugares da escola que elas frequentavam, assim como, suas ações, suas interações e suas brincadeiras.

Além da observação participante, utilizamos registro fotográfico, pois acreditamos que as imagens expressam espaço/tempo e as situações ali vividas, de forma diferente da palavra escrita. Fischmann (2004) menciona que a utilização da fotografia em pesquisas dá a possibilidade de descrever os pormenores observados em campo, avivar e interpretar a realidade vivida. Os dados provenientes das observações e imagens foram categorizados e tomados como fio condutor desta escrita.

Discussão de dados

Durante o período em campo, percebemos que quando as crianças não estão realizando suas tarefas de estudantes, elas estão brincando. Brincam, correm, pulam, jogam, e ocupam os espaços, que talvez não tenham sido projetados para elas; mas, com o passar do tempo, estes tornaram-se os "seus lugares" legítimos. Segundo Tuan (1983), existem diferenças entre espaço e lugar, "espaço se refere a algo mais abstrato, o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor" (TUAN, 1983, p.06).

Na escola pesquisada, a sala de aula, a área lateral esquerda e embaixo da caixa d'águas, são espaços transformados em lugares à medida que as crianças os ocupam e dão sentidos a eles, e este sentido está relacionado ao brincar. Elas ocupam os lugares para brincar, para mostrar seus saberes, suas culturas e para interagir com os seus pares, sem a intervenção de adultos. Nesse "mundo paralelo" das brincadeiras, as crianças vão constituindo

sua identidade pessoal e social. É uma aprendizagem interativa, partilhada com os pares e espaços comuns, o que também é observado por (SARMENTO, 2003).

Nesta pesquisa o enfoque será dado a área lateral da escola, espaço estreito e comprido localizado no lado esquerdo da entrada da escola, aqui denominado "área da peteca" (figura 1 e figura 2).

Figura 1 – "Área da peteca".

Figura 2 – C

O abrigo da sombra, o chão propício ao jogo, a sarjeta como arquibancada da plateia e o distanciamento dos olhos "policiadores" dos professores, tornava este lugar acolhedor, aconchegante e próximo às ruas. Lá as crianças experimentavam a liberdade, rompiam com os padrões estabelecidos pela arquitetura local das escola, a qual dispõe como espaços para as brincadeiras uma quadra descoberta, um pátio coberto e pequeno, no qual transitam adultos e crianças, espaços projetados para outras funções. Nele, antes do horário da entrada (7h e 30min) e horário do recreio (9h45min às 10h), era o local que os meninos da turma pesquisada e demais alunos da escola se dirigiam para jogar peteca, como um ponto de encontro entre eles.

O jogo da peteca, durante a nossa presença em campo, foi praticado todos os dias pelos alunos, na sala ou em outros espaços. Observávamos que as petecas chegavam à escola nos bolsos das calças do uniforme, nas mochilas, nos estojos de canetas, e também eram confeccionadas com bolinhas de papel ou de outro material que se aproximasse do original. As culturas infantis de diferentes tempos, espaços e experiências, chegavam e dominavam os espaços, transformando-os e ressignificando-os.

Barbosa ressalta a importância de se compreender como vivem e pensam as crianças, "entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano" (2007, p.1066). Mas, o que observamos naquele espaço escolar é que a escola não tem contemplado essa escuta nos seus "corredores"; nos burburinhos; nas rodas; nos gritos que agridem; e, nas gargalhadas que as crianças demonstram.

Ainda se percebe que essas múltiplas linguagens que as crianças expressam estão abafadas, silenciadas, invisíveis aos olhares dos adultos. Mesmo as crianças, os meninos praticarem o jogo de peteca todos os dias nos mesmos locais, certo dia, ao chegarmos à escola, a "área da peteca" estava tomada de esterco para plantação de plantas alusivas ao dia do meio ambiente (figura 3 e figura 4).

Figura 3 – Interdição da "àrea da peteca" para a plantação de plantas.

Figura 4 – Cri descoberta em vi

A exclusão da área da peteca reforça o quanto a escola ainda permanece distante e não reconhece a criança como detentora de um conhecimento válido. Essas experiências "de fora", como menciona Figueiredo, "que aprendemos na escola da vida, estavam e estão carregados de significados de um contexto experienciado e vivido" (2009, p.14), e, principalmente aprendidos em outros tempos e espaços. Os adultos, as crianças ontem, ao crescerem, deixaram o seu legado sob a forma de brincadeiras que praticaram com os mais novos, ou que observam e também reproduziram. Nessa troca entre gerações e pares vai se reproduzindo a cultura, e dessa forma, é possível compreender a manutenção de determinadas brincadeiras populares.

Conclusões

Na escola pesquisada observamos que a cultura infantil é vivenciada pelas crianças, mas esta é ameaçada pelas ações adultocêntricas. Ao observarmos o jogo da peteca, percebemos que há um saber intrínseco mobilizado no jogo. Os subterfúgios utilizados pelas crianças na brincadeira da peteca correlacionam conhecimentos da matemática, física, que podem ser contextualizados no ensino em sala de aula.

Neste sentido, é preciso que as escolas possam "escutar" as crianças para se construir com elas. A articulação dos conhecimentos das culturas infantis, saberes não escolarizados, com o conhecimento escolarizado, é uma forma de tornar as aulas mais próximas da realidade das crianças. É necessário que a escola se volte aos conhecimentos não escolarizados, pois neles, a exemplo do jogo de peteca, há saberes, conhecimentos a serem mobilizados. É preciso que a escola entreteça as culturas e não as negue.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. C. S. **Culturas escolares, Culturas de Infancia e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007

COHN, C. **Antropologia da Criança.** 2ª edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CORSARO, W. **A reprodução interpretativa no brincar ao "faz de conta" nas crianças**. Educação, Sociedade & Culturas. Porto, nº 17. Crescer e Aparecer...ou para uma sociologia da infância. P. 113-34. 2002.

FIGUEIREDO, M. X. B. **A corporeidade na escola:** brincadeiras, jogos e desenhos. Pelotas: Editora Universitária – UFPel, 2009, 6ª edição.

FISCHMAN, G. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In. CRIATIVA, Maria; ALVES, Nilda (orgs). **A leitura de imagens na pesquisa social**: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004.

GRAUE, E. & WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças:** teoria, métodos e técnicas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância:** contribuições para o debate. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. especial, p.137-162, jul/dez. 2002.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. (orgs) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Gerações e alteridades**: interrogações a partir da sociologia da infância. Rev. Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n. 91, p.361-78, maio/ago, 2005.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência.Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

BRINQUEDO DE MIRITI: CULTURA E CURRÍCULO

Lídia Sarges Lobato
Mestranda/PPEB/ICED/UFPA Brasil
lidiasarges@yahoo.com.br

Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Professora PPGCITI/CAAB/UFPA Brasil
joyce@ufpa.br

RESUMO: Este trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida em um ateliê de produção do brinquedo de miriti, durante 10 meses, no município de Abaetetuba, a pesquisa teve como foco principal observar como as relações de gênero se materializavam na produção e no próprio brinquedo de miriti, e quais conhecimentos culturais eram transmitidos neste processo de construção. O nosso objetivo neste trabalho é traçar uma relação entre o currículo e cultura por meio do brinquedo de miriti. O método foi a etnografia pós-moderna. Entre os resultados podemos afirmar que o brinquedo de miriti é central para Abaetetuba, possui uma tradição bicentenária, ancorada na produção generificada. Apesar da relevância, o debate sobre este artefato ainda não conseguiu chega até a escola, concluímos pela necessidade de ressignificar o currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo de Miriti. Cultura. Currículo

Este trabalho é fruto de uma pesquisa etnográfica que foi realizada em um ateliê de produção do brinquedo de miriti, desenvolvida durante 10 meses; a pesquisa teve como foco observar como as relações de gênero se materializavam na produção e no próprio brinquedo de miriti, e quais conhecimentos culturais eram transmitidos neste processo de construção. O nosso objetivo neste trabalho é traçar uma relação entre currículo e cultura por meio do brinquedo de miriti, haja vista que o brinquedo de miriti é duplamente central para o município, assumindo relevância econômica e cultura.

Abaetetuba, localizada às margens do Rio Maratauíra, a poucas horas da Capital do Estado do Pará, Belém. Uma cidade híbrida com múltiplas representações entre as quais: *Terra da Cachaça, Cidade das Bicicletas,* e recentemente, a cidade ganhou outra representação, a de *Capital Mundial do brinquedo de Miriti,* devido a produção do brinquedo de miriti. Os brinquedos de miriti com seu colorido vibrante contagiam, encantam e emocionam crianças, adultos e idosos, trazendo a torna lembranças vividas que o tempo levou. Os brinquedos feitos de miriti não se resumem a simples brinquedos, pois são brinquedos carregados de representações em formatos de miniaturas que expressam sonhos de

um povo ribeirinho, do seu cotidiano, de sua sensibilidade e criatividade, que manifestam-se em pequenos pedaços de miriti, um trabalho coletivo que abrange muitas famílias.

A tradição do brinquedo de miriti surgiu nas ilhas de Abaetetuba; sua origem não é institucional, mas sim popular, e como argumenta Hobsbawn (1984), neste caso é difícil conhecer sua origem precisa, já que "[...] muitas vezes 'tradições' que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas" (HOBSBAWN, 1984, p. 9). As tradições inventadas são um conjunto de práticas reguladas de natureza ritual ou simbólica, que visam repassar certos valores e condutas por meio da repetição, visando a continuidade com o passado. Para Williams (1979, p. 118) "a tradição é na prática a expressão mais evidente das pressões e limites dominantes e hegemônicos. É sempre mais do que um segmento inerte, historicizado; na verdade, é o meio prático de incorporação mais poderoso", as pessoas incorporam, vivem a tradição com seus valores no cotidiano.

A tradição do brinquedo de miriti possui alguns elementos, aspectos estruturantes, que foram identificados durante a pesquisa, como a estética dos brinquedos, os temas e a *produção generificada*. A estética dos brinquedos é um aspecto que desperta atenção e a despeito da beleza, com seu colorido vibrante. Os temas são outro elemento característico dessa tradição, denominados como temas tradicionais e temas inovadores. Os temas tradicionais são aqueles mais procurados pelo público em geral, quetraduzem cenas pitorescas da cultura Amazônica, os pássaros, o tatu, o cotidiano ribeirinho com homens e mulheres trabalhando, remando em suas canoas. Os temas inovadores são aqueles produzidos em razão das influências da cultura globalizada, tecnológicas e massiva que chegam aos artesãos/sãs através dos meios de comunicações. A produção é artesanal, marcada pela divisão de tarefas, à qual denominamos de *produção generificada*, ancorada na crença de que existe *trabalho bruto* e *trabalho leve*. Geralmente, o trabalho bruto é realizado pelos homens como, cortar, lixar, passar selador e massa, enquanto, que o trabalho leve é realizado pelas mulheres como a pintura e o acabamento, porém, há resistência, contestação e negociação nesse universo de produção artesanal.

Atualmente o brinquedo de miriti é duplamente central para o município "devido constituir-se em fonte de renda para muitas famílias aquecendo a economia local, e em razão da especificidade e relevância cultural, marcada pela bicentenária tradição e pelo patrimônio cultural" (RIBEIRO; LOBATO; PINHEIRO, 2016, p. 117). A cultura do miriti é mantida por

duas associações a ASAMAB (Associação dos Artesãos de Brinquedo e Artesanato de Miriti) e a MIRITONG (Associação Arte Miriti de Abaetetuba), mas há iniciativas independentes. O brinquedo de miriti é um artefato cultural considerado pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) como elemento estruturante do Círio de Nazaré, umas das maiores festas religiosas do país e patrimônio cultural imaterial Estado do Pará por lei estadual[153].

Considerando a centralidade da tradição e do patrimônio cultural para a cidade, indagamos: por que o brinquedo de miriti ainda não conseguiu borrar o currículo das escolas municipais de Abaetetuba?

A escola não pode deixar de considerar as questões culturais; e há uma possibilidade ancorada nos PCN´s[154], precisamente nos Temas Transversais. Mas infelizmente, mesmo que nos documentos oficiais conste que a escola está em consonância com as demandas atuais da sociedade, no cotidiano escolar o currículo negligencia os elementos e artefatos da cultura; assim, é necessário que o currículo trate de questões que interferem na vida dos alunos e com os quais se veem confrontados no seu dia a dia.

O documento Temas Transversais dos PCNs comporta temas como ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais e culturais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacionais e necessárias à formação cidadã (PCNs, 1997). Entre os temas debatidos no Tema Transversal Pluralidade Cultural consta o debate sobre os bens culturais para seu reconhecimento e valorização. É necessário olhar o contexto das culturas, considerando a interação local-global, situando aí o patrimônio cultural, os artefatos, a sala de aula, os aluno e alunas. Para tanto, é preciso reinventar o currículo.

Moreira e Candau (2007) argumentam que a cultura se identifica como *forma geral de vida* de um dado grupo social, com as representações da realidade adotadas por esse grupo. A expressão dessa concepção no currículo poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos (as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam. Do mesmo modo, a cultura e a tradição do brinquedo de miriti podem até ser

[153] Lei 7.433/2010, classifica como Patrimônio Cultural de natureza Imaterial do Pará o Brinquedo de Miriti, de autoria do deputado Carlos Martins (PT). Disponível em: http://depcarlospt.blogspot.com.br/2010/07/brinquedo-de-miriti-e-patrimonio.html. Acesso: 01/08/2017.
[154] Parâmetros Curriculares Nacionais.

teatralizadas nos eventos, mas dentro dos muros das escolas de Abaetetuba, ainda é silenciada.

É importante esclarecermos que o termo cultura neste trabalho está sendo pensado em um sentido mais amplo, cultura como um sistema de significações. Para Moreira (2002) "esse papel constitutivo da cultura, expresso em praticamente todos os aspectos da vida social, é reconhecido e destacado: a cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais". "Daí sua importância em discursos, práticas e políticas curriculares" (MOREIRA, 2002).

Veiga-Neto (2004, p. 53) deduz que o currículo se situa na articulação entre escola e a cultura. Isso significa que a escola ao mesmo tempo produz e reproduz a cultura na sociedade na qual se situa. Para Moreira (2002), o currículo não fica limitado ao que acontece na escola, sendo necessário trabalhar considerando outras experiências fora dela. Pensando assim, o currículo precisa desconstruir as assimetrias, as desigualdades, as opressões de alguns indivíduos sobre outros, para construir por meio destes conhecimentos "[...] uma postura multicultural, em que uma política da diferença conviva em tensão com uma política da igualdade" (MOREIRA, 2002, p. 19).

O currículo é a seleção de conhecimentos que se movimenta do macro para o micro, ou seja, do sistema para os professores (as). O currículo é uma invenção, uma maquinaria para controlar os corpos, constituindo identidade. Para Moreira e Candau (2007, p. 28) "o currículo representa, assim, um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais", resultando em um dispositivo de grande efeito quanto a construção de identidade dos estudantes, dos professores, da gestão, de todos que compõem o espaço escolar, colocando cada um em seu respectivo lugar.

O currículo é um campo, um território em que travam-se ferozes competições em torno dos significados. O currículo é, entre outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 19). Aí encontra-se o papel do educador, pois queira ou não o currículo se materializa dentro da sala de aula, sendo necessário olhar o cotidiano das escolas desnaturalizando, hibridizando sujeitos, para que não

se deixem aprisionar por identidades culturais fixas e entendam que a própria construção do currículo está imersa em relações de poder.

Vivemos em um contexto histórico onde a relação currículo-cultura não pode ficar fora do currículo; parafraseando Gomes (2007) não é colocar a cultura como tema no currículo, muito menos como disciplina e sim compreende-la como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares.

Concluímos que a cultura do brinquedo de miriti assume grande relevância para o município de Abaetetuba. Com uma tradição bicentenária, ancorada na *produção generificada*, elemento estruturante do Círio de Nazaré, e considerado pelo IPHAN como patrimônio cultural imaterial do Pará. Diante disso, apoiando-nos em Sousa Santos (2001, 2003, apud MOREIRA; CANDAU, 2003, p.157) insistimos "[...] na necessidade de uma orientação multicultural, nas escolas e nos currículos, que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e política da diferença". E este currículo precisa descontruir as assimetrias, as desigualdades, as opressões e acreditamos na necessidade de ressignificar o currículo.

Referencias

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48p.

HOBSBAWM, Eric. **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e dialogo**. Educação & Sociedade**. ano XXIII, n. 79, Agosto, 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s):construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação.** N. 23, maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

RIBEIRO, Joyce; LOBATO, Lídia; PINHEIRO, Madna. O brinquedo de miriti como patrimônio cultural e o imperativo de educação patrimonial. In: RIBEIRO, J.; LOBATO, V.; SILVA, D. (Orgs.). **Educação e Cultura:** conexões teóricas, práticas e reflexivas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo:** pensar, sentir e deferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

BRINQUEDO DE MIRITI E RELAÇÕES DE GÊNERO: TÓPICOS PARA O CURRÍCULO

Joyce Ribeiro
Joneide Alexandre
Luana Carneiro Bezerra

RESUMO: a partir do questionamento acerca das representações do corpo produzidas e comunicadas pelo brinquedo de miriti e seus efeitos nas identidades e subjetividades, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as representações dos corpos na peça *casal de namorados*, peça tradicional de um artesanato típico da cidade de Abaetetuba/Pará/Brasil. O procedimento de análise é a representação cultural do modo como explorada por Hall (1997) e Silva (1999) com contribuições de Foucault (2004). A peça é modelada a partir de certas marcas que integram um roteiro com princípios organizadores para homogeneização-diferenciação dos corpos como a roupa e o corte de cabelos, dispositivos que intervêm para identifica-los inequivocamente. Mesmo que tenhamos observado contestação à cultura de gênero nos ateliês de produção dos brinquedos, esta não é capaz de questionar as representações idealizadas dos corpos. Concluímos pela necessidade de um *currículo* com possibilidade de promover a desnaturalização das representações, pois o corpo é provisório e reage obedecendo-desobedecendo, produzindo fissuras em sua superfície sempre reversível.

PALAVRAS-CHAVE: Artesanato de miriti, Corpo, Currículo.

Introdução

Neste trabalho faremos uma reflexão sobre a representação dos corpos masculino e feminino no artesanato de miriti, mais especificamente na peça *casal de namorados*. Também é nossa intenção discutir o currículo como representação, como artefato necessário para ajudar a identificar, compreender e desconstruir as representações de gênero comunicados pelos mais diversos textos culturais, para o governo de mulheres e de homens. O trabalho resulta de pesquisa desenvolvida entre 2013/15 − com continuidade no ano de 2016, − momento no qual identificamos e sistematizamos alguns traços que consideramos elementos estruturantes da tradição do brinquedo de miriti, entre os quais, a *produção generificada* que orienta as relações de gênero nos ateliês de produção.

Metodologia, resultados e discussão

Cabe esclarecer sobre a noção de representação que acionaremos. Na perspectiva construtivista de Hall (1997), a representação se dá por meio da linguagem e é um modo de dar sentido ao mundo e às coisas. Para o autor, a representação "é o vínculo entre os conceitos

e a linguagem, o que nos capacita a referir seja sobre o mundo 'real' dos objetos, pessoas ou eventos, ou aos mundos imaginários dos objetos, pessoas e eventos fictícios" (HALL, 1997, p. 5 – tradução livre).

A representação para Hall (1997), é enredada por relações de poder e a compreensão deste complexo processo é possibilitada pela noção foucaultiana de saber-poder. Na analítica foucaultiana, o poder circula por toda a sociedade e está espalhado como uma malha ou rede, o que sugere que todos estamos implicados em sua circulação, opressores e oprimidos, homens e mulheres. As relações de poder operam em todos os aspectos da vida social, tanto na esfera pública – economia e leis - quanto na esfera privada – família e sexualidade. E o mais desconcertante, é que o poder não é unicamente negativo por regular, controlar e disciplinar; ele é também produtivo.

Entre os resultados, argumentamos que a tradição do brinquedo de miriti é bicentenária em Abaetetuba, cidade ribeirinha localizada relativamente próxima à Belém, a capital do estado do Pará/Brasil. Esta é uma tradição de origem popular, trazida ao presente pela memória oral. A matéria-prima usada na produção de tais brinquedos é o pecíolo, também chamado de braço ou "bucha", retirado da palmeira do miriti, espécie abundante na região das Ilhas de Abaetetuba. A bucha do miriti é leve e quebradiça, levando-o a ser chamado de *isopor da Amazônia*, e é esta maleabilidade que possibilita a grande riqueza de detalhes nas peças. As peças ainda guardam certo aspecto de rusticidade, mas atravessaram o tempo e chegaram aos dias atuais por meio da iniciativa das associações existentes (Asamab e Miritong)[155] e do dedicado trabalho de artesãos e artesãs.

A produção dos brinquedos de miriti é realizada em ateliês familiares, por meio do trabalho artesanal organizado pela divisão de tarefas ao qual denominamos de *produção generificada;* esta constitui-se de um processo que distribui as atividades por gênero, sustentadas pela crença de que existe *trabalho bruto e trabalho leve*. Em geral, o trabalho bruto é o masculino e envolve o cortar-modelar, lixar e selar; o trabalho leve é destinado às mulheres, e consiste na pintura e no acabamento (contorno) com caneta preta apropriada. Há vários discursos que justificam a generificação da produção: o suposto perigo e a exigência de habilidade para o corte-modelagem; e ideia de que a Mulher é naturalmente frágil, delicada,

[155] Asamab - Associação dos artesãos de brinquedos e artesanatos de miriti de Abaetetuba; Miritong – Associação Arte em Miriti de Abaetetuba.

paciente, cuidadosa, e preocupada com a aparência, o que as torna ideais para as exigências de leveza da pintura. Observamos que a *produção generificada* está naturalizada, pois artesãos e artesãs disseram que jamais perceberam a divisão de tarefas, pois para eles e elas os "homens sempre cortaram e mulheres sempre pintaram". E assim, pela repetição histórica, a *produção generificada* vem sendo produzida e reproduzida.

Há uma diversidade de temas que orientam a produção das peças; entre estes, há o *casal de namorados*, que consiste na representação de um homem e uma mulher abraçados. As peças apresentam uma leve variação na posição dos rostos, podendo simular um beijo na boca ou apenas os rostos colados como em uma dança.

Peça *casal de namorados.* Fonte: Lidia Sarges, 2015.

Na imagem acima é possível perceber as marcas de gênero na plástica dos corpos masculinos e femininos, expressas no corte dos cabelos e nas roupas. O boneco que representa o homem tem cabelos curtos, veste calças compridas e camisa com mangas curtas; e a boneca que representa a mulher, possui cabelos longos e veste saias. Os bonecos da peça são a imagem dos gêneros hegemônicos, em razão do corpo ser considerado veículo de significados sobre o que é adequado e aceitável para homens e mulheres, em relação ao vestuário, ao corte de cabelo e ao par romântico, de modo a identifica-los inequivocamente já na primeira mirada.

A sociedade controla o indivíduo por meio do corpo, na medida em que faz agir sobre este um conjunto de dispositivos com a finalidade de disciplinamento, para levar o sujeito a

cuidar de si (FOUCAULT, 1987). Nos ateliês, além das normas disseminadas pela *produção generificada*, há a disseminação de princípios organizadores para o cuidado com o corpo muito eficientes, e que integram o que Bordo (1997) chama de economia do corpo, cujo objetivo é a um só tempo a homogeneização-diferenciação de suas marcas. Homogeneização na medida em que todas as mulheres e todos os homens devem vestir-se, pentear-se, andar, gesticular, falar, olhar e sorrir conforme o roteiro para seu gênero; diferenciação, na medida em que há um roteiro distinto para mulheres e homens.

Deste modo, os cabelos e as roupas identificam os gêneros, e funcionam como um sinal visual, já que são dispositivos que intervêm para identifica-los inequivocamente, pois sempre houve uma estética diferenciada para eles e elas[156]. Assim, com esta peça *casal de namorados*, da perspectiva do gênero e da sexualidade, consideramos que artesãos e artesãs estão representando o erotismo heteronormativo, na medida em que insinuam a reprodução e a continuidade da vida. Bataille (1987) argumenta que os corpos travam uma intensa busca pela superação do isolamento, do fechamento e da solidão, única via que garantirá a continuidade da vida. Em Bakhtin (1987), os corpos se encontram para abrir-se ao erotismo que está ligado à reprodução da vida por temor da morte. Ambos os autores falam aqui do erotismo heterossexual.

Para Costa (2006), precisamos de mecanismos para perceber os significados, os sentidos e demais componentes discursivos de gênero comunicados pelos mais diversos textos culturais, para compreender a lógica cultural que dispõe certas combinações de elementos, pois estes compõem um forte arsenal simbólico na produção das representações, neste caso, sobre o corpo. É preciso questionar como a cultural ocidental tem naturalizado a relação entre certas marcas do masculino e do feminino, usando estratégias de subjetivação para o governo de mulheres e de homens.

A escola dispõe de um desses mecanismos: o currículo. Entre as muitas experimentações que tem circulado na arena educacional, o currículo como representação é considerado "[...] um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos" (SILVA, 1999, p. 64). O currículo como representação detém uma poética, pois ele não é apenas a expressão do real, ele produz o real por meio dos

[156] Nos chamou atenção o boneco loiro, pois o homem mestiço (ribeirinho, caboclo, indígena) é o mais comum na região terreno de pesquisa, porém, adiaremos esta reflexão.

conhecimentos que transmite. Por sua vez, estes conhecimentos são produtos e produtores de signos que definem o que conta como real. Então, é preciso destacar o duplo processo de produção do currículo, para mostrar seus códigos, marcas e artifícios e, mais, o que isso faz com mulheres e homens.

Conclusão

O brinquedo de miriti é produzido no processo que chamamos de *produção generificada*, há muito naturalizada, e que tem como um dos efeitos a montagem da peça *casal de namorados*. Nesta peça, a plástica dos corpos masculino e feminino é modelada em atenção aos princípios organizadores contidos na cultura de gênero. Além de representar as normas de gênero, a sexualidade hegemônica e os corpos ideais, a peça também representa o erotismo enquanto *exuberância da vida*, proporcionado pelo encontro de corpos para a reprodução.

No contexto da educação, o currículo como representação pode produzir espaços de desconstrução simbólica, distribuindo elementos que auxiliem na identificação e compreensão de significados de gênero, para que possamos reagir ao forte arsenal simbólico acionado na produção das representações. Acreditamos, que a identificação inequívoca do corpo é uma ficção, pois em sua superfície há espaços reversíveis e que o sujeito reage contestado das normas de gênero e a sexualidade compulsória.

Referências

BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alisson M.; BORDO, Susan R. **Corpo, gênero e conhecimento**. Trad. Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

COSTA, Mariza V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: _____. (Org.). **O magistério e a política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.pp. 69-92.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 27ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Isso não é um **cachimbo**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. El trabajo de la representación. _____. (Ed.). **Representation**: Cultural representations and Signifying Practices. Trad. Elías Sevilla Casas. London: Sage Publications, 1997. pp. 13-74.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORRIS, Desmond. **A mulher nua**: um estudo sobre o corpo feminino. São Paulo: Editora Globo, 2007.

RIBEIRO, Joyce; SARGES, Lidia; PINHEIRO, Delisa. A cultura de gênero nos ateliês de produção do brinquedo de miriti. In: RIBEIRO, Joyce e outros. **A pesquisa no Baixo Tocantins**: resultados de pesquisa. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

SILVA, Tomas T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÃO, Luiza A. M. A influência do corpo masculino na construção do terno contemporâneo. **ECOM**, São Paulo, 2011.

STALYBRASS, Peter. **O casaco de Marx**: roupas, memórias, dor. Belo Horizonte: autêntica, 2000.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

"CÍRCULO DE CULTURA": CONTRIBUIÇÃO PARA A EMERGENCIA DA IDENTIDADE QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE CONCORDIA DO PARÁ.

Antonia Lenilma Meneses de Andrade
UFPA
lirameneses@bol.com.br

RESUMO: Neste trabalho, pretendemos demonstrar a partir de relatos orais, quais as implicações do Círculo de Cultura (CC) na formação/alfabetização dos moradores das comunidades quilombolas de concórdia do Pará. Bem como compreender a emergência da identidade quilombola, a partir das aulas no Círculo de Cultura. O município de Concórdia do Pará, conta com cerca de nove comunidades remanescentes quilombolas, onde cinco são tituladas e quatro estão em processo de titulação. Para alcançar tais objetivos, compartilho dados e informações coletadas em pesquisa de campo. A opção temática é justificada pela necessidade de (re)-conhecimento do processo que levaram a emergência da identidade quilombolas naquela região, a partir da década de 1980.

PALAVRAS- CHAVES: Círculo de Cultura, identidade e educação.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, busco mostrar a partir das falas dos sujeitos pesquisados (entrevistados), quais as implicações do Círculo de Cultura na formação/alfabetização dos moradores das comunidades quilombolas de concórdia do Pará. Bem como compreender a emergência da identidade quilombola a partir das aulas no Círculo de Cultura. O município de Concórdia do Pará, conta com cerca de nove comunidades remanescentes quilombolas[157], onde cinco são tituladas e quatro estão em processo de titulação. Para alcançar tais objetivos, compartilho dados e informações coletadas em pesquisa de campo. A opção temática é justificada pela necessidade de (re)-conhecimento do processo que levaram a emergência da identidade quilombolas naquela região, a partir da década de 1980.

A educação popular tem um longo percurso no Brasil, a partir de um conjunto de práticas e experiências que se forjaram junto às classes populares, no chão das fábricas, em sindicatos, nas comunidades de base, nas universidades, no campo, na cidade e na floresta, com os mais diferentes grupos, especialmente os pobres, os excluídos, em experiências que se realizam no

[157] SANTANA, Rosinete Marcos. **Os Caminhos da Regularização Fundiária em Concórdia do Pará**. São Paulo, 2010. (Dissertação de mestrado)

âmbito da educação formal e da institucionalidade de governos municipais, estaduais e federal.

Nesse sentido, no nordeste do Estado do Pará, a experiência de educação popular foi realizada sob a ótica do método de Paulo Freire, conhecido como Círculo de Cultura[158]. Com o objetivo de alfabetizar homens e mulheres do campo, a metodologia foi implantada em nove comunidades atualmente reconhecidas como quilombolas, pela Comissão Pastoral da Terra em 1980, através de uma coordenação que atuava na região conhecida como Guajarina.

OBJETIVOS

Logo, o objetivo deste artigo é analisar as implicações do Círculo de Cultura na formação/alfabetização dos moradores das comunidades quilombolas de Concórdia do Pará; bem como, compreender a emergência da identidade quilombola a partir das aulas no Círculo de Cultura.

METODOLOGIA

A História Oral[159] é o norte metodológico, que nos guia para compreender as implicações da implantação do Círculo de Cultura, nas comunidades quilombolas do município de concórdia do Pará. Além das entrevistas, tivemos a possibilidade de fazer cruzamentos com documentos escritos, feitos pelos próprios educandos no período de formação, tais como: fotografias em momentos de formação, livros resultantes da formação de cada Círculo, folders de assuntos debatidos, desenhos feitos pelos educandos, dentre outros. A História Oral se constitui vinculada à história dos excluídos, dos movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas recuperadas pela escuta dos participantes, dos sujeitos envolvidos no fazer contínuo da história.

CÍRCULO DE CULTURA NAS COMUNDADES QUILOMBOLAS DE CONCORDIA DO PARÁ.

[158] Segundo Brandão (2005) é chamado de Círculo de cultura porque todos os participantes ficam envoltos de uma equipe de trabalho que possui um animador de debates alfabetizado que participa de uma atividade comum em que todos participam e aprendem. É Chamado de cultura porque além do aprendizado individual do ler e escrever o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, livre de pensar. Todos juntos aprenderam de fase em fase de palavra em palavra. Fazendo os sujeitos entender que aquilo que constroem é uma maneira diferente de fazer cultura que os faz por sua vez homens, sujeitos de história palavras e ideias, no pensar de Freire.

[159] THOMPSON, Edward P. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Nos finais da década de 1970, foi implantada nas comunidades quilombolas de Dona, Santo Antônio, vila do Cravo, Campo verde, Ipanema, Curuperé, Sonha senhora do perpétuo socorro, Tomboteua Cravo, velho Expedito, todas localizadas no município de Concordia do Pará, a metodologia do Círculo de Cultura, implementada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), tinha como objetivo alfabetizar os homens e mulheres moradores daquela região.

A comissão CPT, organizou uma equipe de leigos e religiosos para coordenarem as aulas. A equipe era formada pelo padre Sergio Tonetto, as freiras do convento Sagrado Coração, Rosa Figueiredo, Adelaide e Dulce, o padre da cidade Bujaru e os leigos católicos[160] Antonina Borges, Sebastião (baba), professora Sebastiana e Alice. O trabalho na iniciou nos finais da década de 1980, como relatados em entrevista por irmã Rosa:

> (...) trabalho na CPT desde os anos 80 quando ainda morava em Moju. E a partir de 1991, nós começamos a trabalhar com os chamados círculos de cultura na linha pedagógica de Paulo Freire (...). A comissão Pastoral da terra trabalhava nessa região que chamamos de Guajarina. Nos, começamos esse trabalho não foi em Concórdia. Iniciamos em Moju, a pedido de um padre, que foi fundar uma comunidade eclesial de base e quando chegou lá, se deparou com uma com comunidade de pessoas semianalfabetas, e ninguém poderia dirigir um culto fazer a catequese, nada, eles não poderiam ser autônomos, por que pouquíssimas pessoas, duas ou três sabiam ler. Então, ele pediu se a gente poderia ir trabalhar nessa comunidade, nesse sentido de alfabetizar. Coincidiu que nós há uns dois meses tínhamos feito uma formação sobre o método Paulo Freire. (...)[161]

Embora inicialmente, a ideia fosse ensinar os moradores das localidades a ler e escrever para celebrar cultos e ministrar catequeses, a experiência de alfabetização com o método de Paulo Freire, tomou outras dimensões de aprendizagem.

Como o método freiriano[162] consiste em ensinar a partir da realidade dos educandos, muitas histórias foram rememoradas, no decorrer do aprendizado, trazendo a tona a "memoria esquecida" sobre a ancestralidade das comunidades. Esse reencontro com o passado através das aulas fez-se despertar nas comunidades de Concórdia do Pará, a necessidade de entender seu lugar nesse território.

---

[160] CARVALHO, JF. **Unir para mudar, a Igreja vai ao campo: um estudo sobre a atuação da CPT-PR e os trabalhadores rurais na década de 1990**. In: **Anais** do Encontro Nacional de Geografia Agrária. 18, 2006, Rio de Janeiro: UERJ, NEGEF, 2006

[161] Entrevista com Irmã Rosa, Agosto de 2015.

[162] FEITOSA, Sonia S. Couto. **Método Paulo Freire: princípios e Práticas de uma concepção popular de educação**. Dissertação de mestrado FE. USP, 1989.

Assim, das possibilidades lançadas sobre o surgimento das reivindicações para o reconhecimento das comunidades como remanescentes de quilombos, uma alternativa é reconhecida pela maioria das pessoas que moram nesses locais. Os moradores atribuem essa "descoberta" à atuação da Comissão Pastoral da Terra, na região Guajarina[163] através do Círculo de Cultura.

> (...) O conhecimento do quilombo aqui é muito mais além daquilo que nós pensamos. Primeiro, nós não tínhamos nenhum conhecimento que existia comunidades quilombola só que em 80, 90 para 91 houve um trabalho grande da CPT Guajarina, aqui nessa, nessa região aqui né, que envolvia Bujaru, Concórdia e Tomé Açú, só que nesse trabalho a gente já fazia o resgate cultural dessas comunidades, ou seja, nesse trabalho foi descoberto histórias de dores e sofrimento desse povo negro sofrido, passado (...). A CPT fez um livro chamado antologia, e lá nessa antologia conta toda essa história. Emprestei muito esse livro, não tenho mais essa antologia nem o baú de livros sobre os negros eram muita coisa [...]. Em 90 com o crescimento dos Círculos de Cultura, houve vários, vários Círculos de Cultura se espalharam inclusive no Cravo, no Ipanema que não pegou muito bem, no Campo verde, na Dona e Curuperé e São Judas Tadeu, aí começamos a trazer esse pessoal que trabalharam no Círculo de Cultura como liderança dessas comunidades, era! Era como é que se diz? Eram referências naquelas comunidades, né. Bom daí em 2000 fomos em 2000 nós já descobrimos que o Cravo era uma comunidade quilombola, reconhecida lá no mapa do governo federal [...], − mais ou menos de 99 para 2000, na época da CPT Guajarina. O Cravo pertencia aos remanescentes de quilombos, um local que tinha acontecido escravidão. Aí bom, veio essa notícia pra nós, só que nessa altura a gente não tinha experiência nenhuma. E, através dessa notícia nós começamos a procurar como CPT Guajarina, começamos a procurar (...) alguma coisa que servisse de subsídios pra gente poder trabalhar nas comunidades quilombolas (...).[164]

A entrevistada remete a interação que perpassa entre movimentos anteriores e a descoberta da temática quilombola, enfoca ainda, a relação com a formação no Círculo de Cultura. Segundo Antoniana Borges, as histórias despertadas nos momentos de formação, acordou a identidade quilombola, assim como a consciência coletiva, no sentido de buscar o reconhecimento do título coletivo. Sua narrativa demonstra a importância do Círculo de Cultura no descortinar às histórias do lugar, no reconhecimento do passado como elemento de identidade.

O Círculo de Cultura foi capaz de proporcionar debates de diversas temáticas, as quais segundo relatos dos entrevistados os levaram a identificar na sua realidade, a condição enquanto um grupo que tinha vivenciado experiência relacionada à escravatura. Para dona

[163]A região Guajarina era formada pelos seguintes municípios: Abaetetuba, Barcarena, Moju, Acará, Tomé Açú, Bujaru e Concórdia do Pará.
[164] Entrevista com Antonina Borges, em julho 2015.

Antonina Borges, isso ficava evidente no fato da existência de muitos negros nos povoados onde atuava como instrutora, como observamos em sua narrativa, abaixo:

> (...) Foi aí que a gente percebeu que tive que já acontecia escravidão em São Judas, né. Aí e foi pesquisado em Dona, também, Santo Antônio, Cravo e Curuperé, Campo Verde também e Ipanema, pelo fato que tinha muitos negros né. Então, foi assim mesmo com o *Círculo de Cultura* que a gente soube das nossas raízes daqui. A gente usava as palavras geradoras, da própria comunidade, como terra, trabalho, igapó, né. Dessas palavras a gente puxava outras. Quando puxava a palavra terra, era muito relato das antigas histórias das terras daqui[165].

Foi a partir de mobilização feita por um conjunto de pessoas e entidades que essa identidade se torna aceita e incorporada na luta por titulação. Ademais, somente a partir de 1980 e 1990, que a identidade de quilombola passa a ser acionada positivamente, para a maioria dos indivíduos que habitam terras antes pertencentes a antigos quilombos ou fazendas de mão de obra escrava[166]. Esse fato não foi diferente nas comunidades quilombolas de Concórdia do Pará. A ação em torno do auto- reconhecimento, enquanto quilombola levou muito tempo. Isso significa dizer que é a existência coletiva que leva a afirmação da identidade e a passagem da existência atomizada para a existência coletiva (BOURDIEU, 2004.). Portanto, tem um tempo de maturação de consciência de si e do outro, do que reflete o que não sou eu, num processo de relação direta com a construção da identidade que pode ser acionada positivamente embora construída intencionalmente quando necessário.

Os registros encontrados no arquivo da CPT dão uma ideia do que foi círculo de Cultura. Dentre os inúmeros documentos encontrados na sede da CPT, temos uma cartilha denominada "Do analfabetismo à cidadania: Antologia: Círculo de Cultura – CPT Região Guajarina" e vários livrinhos formativos, que reafirmaram as narrativas, da importância de tal metodologia para a emergência da identidade quilombola. O "resgate cultural" fora referido, num percurso nos no quais homens e mulheres tomam conhecimento a respeito dos decretos e história do lugar que dizem respeito à identidade quilombola. Nesses documentos, estão explícitos a metodologia de trabalho, os textos dos homens e mulheres das comunidades, os temas debatidos e estudados nos encontros semanais e as palavras geradoras de cada tema de discussão.

[165] Antonina Borges, julho de 2015.
[166] CASTRO, E. R. **Quilombolas de Bujaru. Memória da Escravidão, Territorialidade e Titulação da Terra**. Belém, CESU/Programas Raízes/UNAMAZ. Relatório de Pesquisa. 2003.

CONCLUSÃO.

O reconhecimento da identidade quilombola pelos moradores das comunidades se deu a partir do processo de luta e ação educativa feita pela CPT[167] através do Círculo de Cultura. Assim, a tomada de consciências dos sujeitos envolvidos na luta pela terra, ganha um novo elemento, a identidade, referencial que lhes garantiu o reconhecimento das terras como remanescentes quilombolas. Pois, antes da constituição do movimento de alfabetização (Círculo de cultura) essa identidade era negada, por desconhecimento ou mesmo receio do racismo que negros e negras sofrem por conta do passado escravista brasileiro.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: 2ª ed. Bertrand Brasil, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire?** s/d. site www.educaçãofreiriana. Acesso em 20 de janeiro, 2016

CARVALHO, JF. **Unir para mudar, a Igreja vai ao campo: um estudo sobre a atuação da CPT-PR e os trabalhadores rurais na década de 1990**. In: **Anais** do Encontro Nacional de Geografia Agrária. 18, 2006, Rio de Janeiro: UERJ, NEGEF, 2006.

FEITOSA, Sonia S. Couto. **Método Paulo Freire: princípios e Práticas de uma concepção popular de educação**. Dissertação de mestrado FE. USP, 1989.

SACRAMENTO, Elias Diniz, **AS ALMAS DA TERRA: A violência no campo paraense.** dissertação de mestrado, UFPA, 2007.

THOMPSON, Edward P. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VILLALOBOS J U G. **A Comissão Pastoral da Terra (CPT): Notas da sua atuação no Estado do Pará**. Revista Unimar, Maringá, 1993.

[167] VILLALOBOS J U G. **A Comissão Pastoral da Terra (CPT): Notas da sua atuação no Estado do Pará**. Revista Unimar, Maringá, 1993.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

COLONIALIDADE DE GÊNERO NOS ATELIÊS DE PRODUÇÃO DO ARTESANTO DE MIRITI: TÓPICOS PARA O CURRÍCULO

Joneide Pinheiro Alexandre
Ana Cláudia Santos da Silva
Joyce Otânia Seixas Ribeiro

RESUMO: o trabalho problematiza como a cultura de gênero chegou no século XXI aos ateliês de produção dos brinquedos de miriti. Nosso objetivo é descrever a *produção generificada* e explica-la a partir do feminismo decolonial. Os resultados apontam que a *produção generificada* promove hierarquias e desigualdades e resulta do processo de colonização e descolonização do Brasil, pois o gênero foi parte da estratégia que consolidou ambos os processos históricos, articulando valores e costumes, religiosidade e família na constituição da normatividade patriarcal. Concluímos pela necessidade da *pedagogia decolonial* pois esta é capaz de desnaturalizar da colonialidade de gênero e seus efeitos, bem como apontar novos caminhos para o currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Colonialidade de gênero. Feminismo decolonial. Currículo.

Introdução

Este trabalho problematiza como a cultura de gênero do Brasil colônia chegou aos ateliês de produção dos brinquedos de miriti neste século XXI. Nosso objetivo é descrever a *produção generificada* e explicá-la com as contribuições do feminismo decolonial. O trabalho resulta de pesquisa etnográfica realizada entre 2013-2015, continuada em 2016 por meio do Pibic/CNPq; organizamos os resultados da seguinte maneira: apresentamos o brinquedo de miriti e a *produção generificada* para, em seguida, destacar alguns aspectos do feminismo decolonial; encerramos apontando potencialidades deste debate para o currículo.

1 Cultura de gênero nos ateliês

O brinquedo de miriti é considerado um artesanato, mas há o desejo de alguns artesãos − especialmente os da Miritong − de que este seja qualificado como arte, e os artesãos, artistas; por isso fazem questão de ressaltar que se dedicam à *arte em miriti*. A estética dos brinquedos é caracterizada por peças miniaturizadas entalhadas com abundância de detalhes e colorido vibrante, traduzindo as cenas pitorescas da vida cotidiana ribeirinha, com suas palafitas, canoas, frutas, animais, religiosidade e trabalho (extrativismo e agricultura familiar), enfim, uma diversidade de temas e cenas que despertam interesse e admiração. Sobre as estratégias de miniaturização, Canclini (1989) argumenta que esta é parte integrante de uma

estratégia discursiva destinada a engrandecer o significado, na medida em que permite em um só olhar apreendê-lo, pois cada miniatura remete a um aspecto da vida na cidade ou no campo e, neste caso, a certo aspecto da *amazonidade*, facilitando a apreensão do todo. Assim, o brinquedo de miriti é isso, um artefato-síntese do regionalismo, da identidade amazônida, pois passa ou quer passar a impressão de ser o reflexo fiel da realidade.

A produção do brinquedo de miriti se dá por meio de um processo que denominamos de *produção generificada* ancorado na crença da existência de trabalho *bruto* e *leve*. Os homens fazem o *trabalho bruto* que é caracterizado pelo corte que conta dois momentos: o corte dos braços de miriti da palmeira que qualquer homem pode fazer; e o corte-modelagem dos brinquedos nos ateliês, seguidos do processo de lixar e selar/aplicar massa. É importante ressaltar que, independente de qual seja o brinquedo, é apenas o artesão-chefe quem corta e modela. O trabalho considerado leve é desenvolvido pelas mulheres, e envolve a pintura e o acabamento das peças. Nos ateliês, em geral, não havia a percepção da divisão generificada de tarefas, pois eles/elas foram enfáticos em afirmar que nunca perceberam tal divisão, e que a consideram natural.

A cultura de gênero dos ateliês é produzida e reproduzida a partir da cultura de gênero hegemônica, configurando hierarquias e desigualdades (Scott, 1995) entre artesãos e artesãs, pois é artesãos-chefe que representa o brinquedo de miriti na esfera pública, o que lhes proporciona autonomia, liberdade e desenvoltura. As artesãs, como são também donas de casa, ficam atreladas a estas tarefas, o que as impede de acompanhar os artesãos na maioria das atividades fora do ambiente dos ateliês.

2 O discurso colonial de gênero e o feminismo decolonial

Para ter claro o que essa modalidade de crítica significa, é imperativo conhecer o ponto no qual o pós-colonialismo faz conexão com o feminismo. Para Said (1978), os povos do terceiro mundo e demais povos colonizados são marcados por discursos e representações generificadas, na medida em que a Mulher nativa foi usada para justificar o projeto colonial como uma missão civilizadora. Há uma infinidade de exemplos de como isso ocorreu na Índia, na África, na América Latina e no mundo árabe. Na fase chamada de descolonização, o interesse nas questões de gênero e da Mulher seguiram fortes, já que os discursos sobre o

"papel[168]" da Mulher na construção das novas nações estiveram presentes, sendo permanentemente acionados, conclamando as mulheres ao empenho no projeto de descolonização com a justificativa de que estas tinham um papel significativo no processo de construção da nação. Na maioria dos casos, este "papel" foi reduzido ao cuidado e educação dos futuros cidadãos.

Desse modo, o feminismo decolonial ganha impulso quando da ascensão dos estudos literários pós-coloniais na academia. Seu foco ou objetivo é a análise discursos e práticas coloniais ou neocoloniais, buscando identificar e desconstruir a representação do *Outro* colonizado (Costa, 2005,2012), inventado, produzido por quem o descreve. Ressalto que a crítica das relações entre colonizador e colonizado pode se dissemina na Literatura, nos filmes, nas propagandas, nos brinquedos, chegando também no espaço escolar. Em todos estes artefatos culturais, as representações do *Outro* colonizado, ou da Mulher colonizada estão saturadas de valores eurocêntricos, patriarcais, cristãos e racistas.

3 Os gêneros na colônia: breves considerações

A condição da mulher na sociedade colonial é determinada por um traço patriarcal, o que se traduz em um grande contingente de mulheres subordinadas às normas ditadas por homens, pais e/ou maridos. Porém, considerando movimentos de contestação, é possível perceber a participação das mulheres no cotidiano da vida na colônia o que, em alguma medida, mostra a resistência à lógica da dominação (Del Priore, 2016).

As relações de gênero na colônia foram marcadas pela normatividade produzida e divulgada pela cultura portuguesa: seus costumes, tradições, hábitos, crenças, valores e religião, enfim, sua cultura. Dois duradouros traços desta cultura é a língua português e a religiosidade, pois a catequese se impunha a toda sociedade colonial. A agenda era uma só: civilizar, educando nos princípios cristãos. Assim, segundo a lógica cristã, a família deveria ser constituída pelo modelo formado por pai e mãe *casados na Igreja*, o que traduz o ideário do Vaticano definido no Concílio de Trento. Este modelo de família foi parcialmente concretizado, pois a despeito do discurso religioso oficial, outros arranjos familiares[169] foram

[168] O uso do termo "papel" é criticado por Louro (1997), pois remete a condutas e ações fixas, o que impediria certas ultrapassagens de fronteiras e negociações na experiência de gênero.
[169] No contexto das classes populares, o casamento legal era raro, em razão da precária situação financeira as famílias eram formadas por ligações transitórias e consensuais – concubinato - entre homens e mulheres livres, pobres e escravos cuja necessidade de estabilidade a fazia muito semelhante à família patriarcal, com respeito, e solidaderiedade, assim como tensões e violência são marcas de ambos os arranjos familiares.

negociados no cotidiano. Ainda assim, a família foi central no processo de colonização, pois se constituía como pilar em todos os estágios da produção agrícola e no comércio. Na vida privada, a grande família reunida em torno de um chefe, pai e provedor, temido e que impunha a lei e a ordem em seus domínios, a autoridade patriarcal garantia a união entre parentes, a obediência dos escravos. Algumas marcas do passado sobrevivem: a família continua sendo produtora e reprodutora de costumes e tradições e segue com sua função sócio cultural de ensinar valores, e definir as condutas; ao final, a família ainda é um espaço de poder.

Estes traços de gênero chegaram aos dias atuais garantidos pelo cristianismo, pelo patriarcalismo, pelas instituições estatais e pelos conhecimentos científicos produzidos pelas ciências sociais, bastante legitimadores. Deste modo, a cultura de gênero ainda marca as relações de gênero neste século XXI, orientando a organização da *produção generificada* dos brinquedos de miriti nos ateliês.

4 Contribuições do feminismo decolonial ao debate curricular

O feminismo decolonial evidencia as relações de gênero na colônia e no período da descolonização, destacando seus objetivos de domínio e controle sobre homens e mulheres para garantir o sucesso da empreitada moderna/colonial. Um dosmecanismos usados para realizar tal fim, foi a escola e a pedagogia. Nesta parte, faremos de modo introdutório, um exercício para pensar a tarefa do currículo neste contexto.

Considerando o discurso de gênero colonial, é preciso que o currículo mostre o que a colonialidade ensinou em mais de 500 anos de imposição identitária e subjetiva, formando, nas colônias latino americanas, o homem e a mulher adequados ao projeto moderno colonial, por meio da pedagogia; esta foi no passado e ainda é neste século XXI, uma das responsáveis por sua realização.

No espaço escolar é urgente pensar o ensinar e o aprender por meio da *pedagogia decolonial* (Walsh, 2013), capaz de desnaturalizar a colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2005), bem como a colonialidade de gênero e seus efeitos, apontando novos caminhos para o currículo.

Considerando tais finalidades, o currículo precisa ser capaz de "ensinar a desaprender" os discursos e as ações impostas para mulheres e homens mestiços/as, indígenas e negros/as por mais de 500 anos na América Latina; aqui, é imperativo considerando a interculturalidade e a constituição da consciência mestiça (Anzaldúa, 2000, 2005).

Conclusão

A *produção generificada* promove hierarquias e desigualdades e resulta do processo de colonização e descolonização do Brasil, pois como apontamos o gênero foi parte da estratégia que consolidou ambos os processos históricos, articulando valores e costumes, religiosidade e família na constituição da normatividade patriarcal. No contexto escolar há a necessidade da *pedagogia decolonial* capaz de desnaturalizar da cultura de gênero e seus efeitos, e apontar novos caminhos para o currículo capaz de "ensinar a desaprender" os discursos e as ações impostas para mulheres e homens pela colonização, para a constituição da consciência mestiça (Anzaldúa, 2000, 2005).

Referências

ANZALDUA, Glória.Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**. n. 1, 2000.

_____. La consciência de la mestiza: rumo a uma nova consciência. **Revista Estudos Feministas**. n. 13, v. 3, 2005.

COSTA, Claudia L.; Ávila, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o "feminismo da diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 13, v. 3, 2005.

_____. Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. **Portuguese Cultural Studies**, n. 4, 2012.

DEL PRIORE, Mary. **História da Gente Brasileira**: Colônia. São Paulo: Editora LeYa, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SAID, Edward. **Orientalismo:** o orienta como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: praticas insurgentes del resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACED/UFRGS, v. 20, n. 2, 1995.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

CULTURA VIVIDA E LETRAMENTO: UMA LEITURA DO COTIDIANO DA UP JAMACI NA ILHA DE PAQUETÁ/PÁ

Marcia da Silva Carvalho.
Mestranda PPGED/ UFPA
marciacarvalho1967@gmail.com

Carlos Jorge Paixão.
Docente/ PPGED/ICED-UFPA
Carlosjpaixão@hotmail.com

RESUMO: A Amazônia tem um cenário cercado de simbologias e saberes. A oralidade se manifesta sendo repassada pelos adultos aos mais jovens a cultura vivida a partir da linguagem local tomando forma dentro da escola. A realidade das águas atravessa vários níveis de letramento contribuindo para o aprendizado e leitura de mundo dos alunos. É o letramento das águas. A pesquisa faz uma interface, entre letramento social e letramento escolar a partir da cultura vivida dos ribeirinhos, ondulando harmonias e desarmonias insulares. A pesquisa qualitativa etnográfica parte das vozes dos ribeirinhos. Há de se considerar sempre o ir e vir das águas dos rios esperando-se que a cultura amazônica esteja identificada nos discursos, nos currículos tirando da invisibilidade o povo das águas.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura vivida; Cotidiano;Letramento;Letramento das águas

Quando as águas inundaram o caminho:

Os cidadãos que margeiam os rios amazônicos com sua cultura e mediados por seus saberes nos ensinam que as águas têm o seu tempo, precisamos tomar conhecimento e considerá-las quando formos adentrar na UP Jamaci e demais UPs ribeirinhas.

Com isso se faz relevante aprofundar, a partir desses dados a educação ribeirinha que requer um olhar peculiar, diferenciado, que precisa estar atento à cultura vivida nas redes de sociabilidades criadas entre os moradores das margens dos rios, particularidades insulares que pedem uma atuação dos profissionais com conhecimento desta realidade.

Faz-se necessário um currículo e calendário escolar adequado ao contexto econômico e sócio-cultural, considerando singularmente os fatores climáticos das ilhas, no sentido de não se colocar a perder o que emana de diferencial da realidade dos povos das águas, que precisa ser considerado para o processo de ensino e aprendizagem e o reconhecimento destes como produtores de cultura.

Esse conhecimento dos rios que interfere no cotidiano da cultura local e da escola traz um conhecimento de mundo que fica invisível, ignorado pela escola quando não os aborda trazendo-o para seu currículo. Esta experiência vivida parece ser um conhecimento

rico e oportuno para que os alunos tecessem discussões e análises de sua realidade tão peculiar trazida pelas águas.

A investigação acerca dos eventos e práticas de letramento na Unidade Pedagógica do Jamaci, na cultura vivida dos ribeirinhos traz à tona a visão de cultura como construção do sujeito social, além de não separar a relação ensino-aprendizagem no processo de construção individual e coletiva ondulando como as águas a partir da sua realidade amazônica.

Dar visibilidade e divulgar essa cultura ribeirinha com suas peculiaridades fazendo interface entre o letramento escolar e o letramento social através das praticas e eventos de letramento da cultura vivida dos ribeirinhos vem como objetivo desta pesquisa onde a etnografia traz uma mare de vozes e saberes para inundar a escola.

Os caminhos da pesquisa:

Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa trouxeram, questões que envolvem o letramento escolar e o letramento social com elementos da cultura vivida dos ribeirinhos. A abordagem qualitativa de investigação etnográfica se adequa neste projeto pela peculiaridade das escolas ribeirinhas, mais especificamente a Unidade Pedagógica do Jamaci e o dia-a-dia dos professores, alunos, barqueiros e a comunidade das ilhas do entorno.

Este caminho de investigação parte das interpretações e descrições dos significados e práticas sociais do próprio informante. Vivenciando seu cotidiano através de uma observação participante, buscando o saber gerado a partir do ponto de vista do outro e não com referências e idealizações urbanas ou fora do contexto dos ribeirinhos.

Neste sentido o dia-a-dia do trabalho de campo vai mostrando de que forma atuar, em uma auto avaliação constante. Não obstante a observação participante, a narrativa com rodas de conversa com os moradores mais antigos das ilhas como instrumento coletor de informação tem lugar neste processo de investigação trazendo a participação dos moradores das ilhas do entorno da Unidade Pedagógica do Jamaci: Ilha Nova e Ilha Longa para entendermos todo processo de ocupação desta comunidade e suas referências territoriais, assim como com os alunos, através de oficinas de pintura e desenho sobre o cotidiano das ilhas e da escola e os relatos de experiências vivenciadas pelas professoras.

A identificação da realidade vivida pelos ribeirinhos com as especificidades desse processo de construção de conhecimento e desenvolvimento de práticas e ações de letramento

se torna campo vasto e chamativo para a perspectiva etnográfica quando se reporta para a escuta do ponto de vista e contexto social do outro, trazendo tantas outras questões não só da área educacional, mas as de conscientização de sua realidade de exclusão por estarem à margem não só dos rios, como também de políticas públicas.

Resultados e Discussão:

A pesquisa se deu a partir dos eventos e práticas de letramento visto no processo de trabalho de campo, desde o conhecimento das águas, necessário para o deslocamento dos professores e alunos, a necessidade da adaptação alimentar as interações em sala de aula, com as atividades desenvolvidas pelos alunos, a cultura vivenciada no cotidiano dos moradores das ilhas do entorno da UP Jamaci e como interagem no processo de ensino e aprendizagem indo no fluxo das águas adequando-os as suas exigências sociais.

Cada relato de pais, comunidade, merendeira, barqueiro, alunos interagindo entre si e trazendo para sua realidade os eventos e práticas de letramento desenvolvidas dentro e fora da escola reacende a necessidade da visibilidade da cultura ribeirinha nos encontros e discussões de um currículo vivo e vivido atento à diversidade ali existente.

É a alegria que ressalta nos olhos e rostos dos alunos ribeirinhos que mesmo com as dificuldades de acesso e deslocamento, sempre chegavam à escola com brilho no olhar, que nos faz entender que grandes são os desafios para se alfabetizar e letrar em uma comunidade na qual a realidade cultural é bastante diferenciada da realidade urbana, mas sabemos que não há como negar a esses alunos e comunidades esses saberes e oportunidades de inserção em práticas de alfabetização e letramento.

Há de se considerar sempre o ir e vir das águas do rio, ou seja, uma via de mão dupla, que busca um equilíbrio entre a valorização de saberes locais, e a inserção de novas práticas que podem possibilitar àqueles alunos e comunidades seguirem o curso das águas que desejarem.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso de. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 1995

CLIFFORD, J. A experiência etnográfica. 2. ed. Rio de janeiro: editora UFRJ, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GEERTZ, Clifford. A interpretação das Culturas. 13.ed. 13 reimpr. Rio de Janeiro: LTC,2008

PAIXÃO, C. J. A Cultura Vivida e o Currículo de 1ºgrau na EMPG San Martin. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

--------- Cultura vivida e escolarização. Trilhas, Belém, v.3, n.1, p. 7-14, junho, 2002.

---------. Currículo escolar e cultura vivida: confluências e interações no cotidiano de Escolas do Estado do Pará (Relatório de Pesquisa). Belém: UNAMA / FIDESA, 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008. 69ª Reunião Anual da SBPC - 16 a 22 de julho de 2017 - UFMG - Belo Horizonte/MG 3

_____ Letramento: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
WILLIANS, Raymond. Cultura e Materialismo. São Paulo: Unesp, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

CULTURAS POPULARES COMO PRÁTICA PARA A DESCOLONIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Juliana Cristina Souza Santos [170]

RESUMO: As culturas populares apresentam uma forma de ser, aprender e produzir conhecimento distinta das formas propagadas pela educação formal hegemônica. Refletindo a partir do pressuposto de que há na educação do contexto brasileiro, por aquelas pessoas que buscam adotar práticas libertadoras e que visem uma equidade no que diz respeito as falas e presenças dos conhecimentos e das matrizes – indígena, africana e europeia - presentes em nossa sociedade, uma procura por modos de ensino-aprendizagem que problematizem o contexto da colonialidade e que visam a descolonização objetiva e subjetiva dos sujeitos. Porém, muitas vezes isso é feito usando apenas recursos e ferramentas presentes na educação hegemônica, relegando as culturas populares lugar auxiliar e pontual para se pensar e desconstruir a lógica dominante. Dando assim os saberes e viveres das culturas populares lugar muito limitado. Aqui pensamos como entender esses saberes como meio de construção de conhecimento e de multiplicador de perspectivas na educação, fazendo com que o modo com que sujeitos, narrativas e saberes adentrem o espaço de aprendizado e estruturam as práticas se deem de forma mais equânime.

PALAVRAS-CHAVE*:* culturas populares, escola, descolonização.

1. Introdução

"O senzaleiro... o senzaleiro...
Não prende no caderno a minha história
Ela corre livre na memória
Ilele...ilele....ilele...olele"
(Comunidade Jongo Dito Ribeiro)

Reflito a partir do pressuposto de que há na educação do contexto brasileiro, por aquelas pessoas que buscam adotar práticas libertadoras e que visem uma equidade no que diz respeito as falas e presenças dos conhecimentos e das matrizes – indígena, africana e europeia - presentes em nossa sociedade, uma procura por modos de ensino-aprendizagem que problematizem o contexto da colonialidade e que visam a descolonização objetiva e subjetiva dos sujeitos. Porém, ao fazer isso usando dos recursos e ferramentas presentes na educação hegemonicamente o que se consegue é refletir sobre tais processos reproduzindo-os. É necessário problematizar o modo com que sujeitos, narrativas e saberes adentram o espaço de aprendizado e estruturam as práticas.

Nos espaços de educação formal há, normalmente, um espaço delimitado para que as diferenças e diversidades de ser e viver possam ser demonstradas que se dá principalmente no

[170] Mestranda em Educação; Universidade Federal da Bahia; Salvador; BA, Brasil; santos.julianac@gmail.com .

campo do lazer, do "folclore" e da festa. Não como elementos do saber legitimado enquanto conteúdo de aprendizado, construção e produção de conhecimento. Decorre desses mecanismos delimitar certos tipos de saberes a determinadas esferas. Há uma transferência do sistema de exclusão para o sistema de desigualdade, fato muito claro quando pensamos, por exemplo, a realidade étnico-racial brasileira. Nesse sentido figuram as culturas populares de matriz africana e indígena e todos os seus saberes correlatos como algo que, ora são apêndices para dar conta de inserir de alguma forma a temática da diversidade presente em nosso país, porém de maneira muito superficial. Ora são o elemento presente nos momentos celebrativos desses espaço, enquanto forma de "valorizá-las". Porém não como forma de entendê-las enquanto constitutivas dos conteúdos formais, nem enquanto possibilidade de novas perspectiva aos mesmos conteúdos e uma nova epistemologia.

Sendo assim, busco no texto a seguir discutir um pouco de quais são as contribuições que as formas de ensinar, baseadas e pensada desde as práticas e saberes das culturas populares têm a dialogar e contribuir na construção de uma educação formal comprometida com a descolonização dos corpos e dos modos de estar no mundo de todas nós.

Discussão

A escola é um espaço que congrega diversos atores, que acabam sendo submetidos e crivados a partir de uma única lógica. A escola é um espaço que historicamente foi se tornando um espaço especializado em ensinar e aprender, visto que antes esta era uma função disseminada por toda a sociedade (BRANDÃO, 1995). O saber é algo que flui em contextos diversos, não apenas escolares, acreditando que por vezes saberes fluem apesar do contexto escolar.

O contexto de surgimento da escola está imerso num impeto de homogeneizar, uma educação por onde todos devem passar e onde todos devem aprender determinados conteúdos e habilidades para assim se enquadrarem numa sociedade que se busca construir e consolidar. Na escola se aprende a ler, escrever, contar, no geral saberes práticos diferenciados conforme os lugares de produção que se buscam ocupar ou que estão condicionados a classe social a qual pertencem. Lá se ensina as regras dos bons costumes, o comportamento que cabem a cada posição e todas as regras estabelecidas e como devem ser seguidas pela lógica dominante (ALTHUSSER, 1970).

A escola é muitas vezes pensada enquanto local que busca, por meio da educação, equalizar as multiplicidades, ou diferenças, por um prisma homogenizante ou de fusão das diferença para tornar um. Ou seja, vê enquanto possibilidade de aprender e conhecer sobre as histórias, vida e saberes de todas as pessoas que fazem parte da construção de nossa sociedade por meio de espaços, conceitos e práticas hegemonicamente europeus, meios racionalistas de conhecer e apreender o mundo, não os mundos.

A escola enquanto instrumento de perpetuação de uma verdade, de uma ciência e de uma forma de conhecer é brutal no que diz respeito a construção de uma humanidade onde as existências, modos de conhecer e de saber múltiplos possam coexistir de modo não hierarquizado. Nesse sentido, os conhecimentos presentes nas práticas das culturas populares que reverenciam sua ancestralidade em matrizes indígenas e africanas de conhecimento tem muito a contribuir na transformação da educação. Compreender, refletir e agir a respeito das culturas populares – seus saberes e sujeitos – é potencialmente importante para educação, são meios privilegiados pra se recontar nossas histórias e posicionar nossos saberes e formas de conhecer no mundo.

Não busco definir o campo das culturas populares, ou de trazer o debate teórico do que é ou não popular, trago um pouco sobre o contexto de aprendizagem nas culturas populares a partir de um embasamento vivencial e teórico. A escola e as culturas populares estão muitas vezes em relação, primeiro pelo simples fato dos sujeitos que vivenciam e praticam tais culturas frequentarem a escola. Depois, há sempre um espaço dedicado a tais prática na escola, de modo hegemônico e superficialmente falado a maioria das vezes tá relegado ao papel do folclore, a lugares muito específicos do calendário escolar ou no caso universitária a falar sobre e não desde. O contrário de uma visão da cultura popular enquanto objeto ou espetáculo do conhecimento não é fomentado de forma majoritária, como coloca Carvalho, (2010) ao tratar da espetacularização das culturas populares na América Latina, o olhar a brincadeira, a prática, e não participar dela é “a um só tempo, consumi-la e defender-se dela, para que não seja capaz de influenciar o horizonte de vida do consumidor.” (p.48)

A maneira de desenvolver o aprendizado das culturas populares está muito ligado a vida, passar o conhecimento tem a ver com a sobrevivência da prática sendo a aprendizagem parte dela. Como Sodré, (2012) nos lembra tudo que é importante para a manutenção da comunidade e de seus valores, existe uma alguma forma para ser transmitido. Tal transmissão

fica muito clara quando pensamos as práticas culturais tradicionais que tem em seu seio o vínculo familiar e comunitário. Fatos que pude presenciar e vivenciar junto a comunidades jongueiras de São Paulo, terno de congada de Uberlândia171 e outras praticas culturais de matriz africana.

Nessas práticas é possível vivenciar as relações estabelecidas entre crianças, jovens, adultos e velhos. Os mais novos brincando as práticas e brincando das práticas, imitando os mais velhos. Desde de muito pequenos acompanham as funções e obrigações necessárias de serem cumpridas para garantir a festa, a celebração, a louvação, o toque, o canto, a dança e tudo que a prática exige. As culturas populares tem uma forma muito própria de cultivar suas memórias coletivas e fazer delas parte do cotiano e dos ciclos de celebração e de ritualidades pensando as relações intergeracionais e a transmissão dos conhecimentos. "Passado, presente e futuro não se dissociam na vida e no cotidiano desses sujeitos, sendo parte de uma mesma memória compartilhada que dá sentido aos saberes e fazeres daquele grupo social." (ABIB, 2015, p. 11)

O aprendizado empreendido no cotidiano da prática se dá no encontro do mais novo com o mais velho, daquele que chegou primeiro ao mundo, ou a prática, com aquele que chegou depois. Se aprende com o que a vida traz e com tudo aquilo que temos para trocar com ela, exige o corpo, a mente, a sensibilidade e a relação com as outras pessoas. Olhá-las de forma diversa da hegemônica, de pouco prestígio social, permite ver que os saberes mobilizados pelas culturas populares de matriz africana mobilizam e produzem conhecimentos libertadores.

METODOLOGIA

A vivência nas culturas populares em ambiente escolar se mostraram como forma de permitir que outras histórias e sujeitos se tornem relevantes e sejam dessilenciadas, emerjam integralmente frente a uma lógica de dominação que as nega. Permite que formas de ser e de pertencer não fiquem "submersos", como ficaram os Tupinambás da Serra do Padeiro na Bahia negando para os "de fora" sua condição étnica durante os anos de perseguição ferrenha,

171 Para saber mais sobre as festas e as práticas de ensino-aprendizado no Terno do Marinheiro de São Benedito ver SILVA, 2011.

até conseguirem através de muita resistência revelar a identidade submersa "para os de fora", garantindo seus direitos, sobretudo o de ser diferente (COUTO, 2008).

As narrativas são formas de viver o cotidiano, divulgar memórias e fortalecer o processo de pertencimento, a seleção de que narrativas ocupam que espaço na nossa vida e em nossa sociedade é um indicativo de como tratamos as pessoas e forças as quais elas pertencem. São elas que constituem em parte a história enquanto ciência que contribui para que seja impressa no mundo e nas pessoas, em suas subjetividades, uma possibilidade linear e limitada do mundo. A história em sua maioria tá preocupada em construir uma verdade embasada num passado "comprovado" a partir de registros e documentos legitimados por certo tipo de conhecimento racionalista. Os historiadores entre si admitem que o que fazem é uma construção possível, porém em outras instância sempre recorrem a instância de verdade impregnada em sua ciência. A história contada pelas práticas culturais, por exemplo, não estão nesse escopo. O caminho para que uma visão mais voltada a história enquanto construção e possibilidade de perspectivas, de múltiplas visões pode ser reforçada com a prática e o diálogo das culturas populares com a escola. Como nos lembra Glissant, (2005): "O passado não deve somente ser recomposto de maneira objetiva (ou mesmo subjetiva) pelo historiador. Deve também ser sonhado de maneira profética, para as pessoas, as comunidades e culturas cujo passado, justamente, foi ocultado." (p.103)

A história é uma instância importante para todas as humanidades, as inúmeras narrativas que circulam socialmente tem valores diretamente ligado ao valor social dos grupos a que pertencem essas histórias e memórias. Portanto, as histórias e memórias dos povos negros e indígenas são colocas em lugares menos privilegiados, perpetuando o lugar do poder que a história representa. O papel de tentar fazer com que o mundo adote como universais valores muito particulares é uma das características do racionalismo ocidental, fazendo assim com que a escola opera num sentido de invisibilizar determinados sujeitos, o "Outro". A escola não pode educar para uma morte em vida, para uma invisibilidade que só quer reproduzir os modelos já existentes. (TRINDADE, 2000). A descolonização envolve uma reeducação, uma reinvenção do sistema de ensino que envolve a maneira com que determinados saberes adentram seus espaços.

5. Conclusão (ou para início de movimento...)

Os conteúdos que adentram a escola e os modos de ensiná-los é território de disputa que é tratado como local de importante legitimação principalmente para os sujeitos que são subalternizados, silenciados e estereotipados como forma de diminuir suas potencias de ação. Nilma Lino Gomes, nós diz da necessidade de para se pensar a inserção da história e culturas afro-brasileiras e indígenas ser necessária mudanças na prática educativa e empreender uma descolonização dos currículos, é preciso que essas novas formas de aprender possam se consolidar.

> "Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquia entre conhecimentos, saberes e culturas, mas sim uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos." (GOMES, 2012, p.102)

Uma educação que privilegie a cultura como meio de organização e tendo as culturas populares como via de apreensão e produção de conhecimentos, fazer isso buscando meios de descolonização na educação não só dentro dos instrumentos e meios do contexto colonial de aprisionamento de mente e corpo. Buscando não só dentro de uma estrutura colonial os meios para nos desfazermos delas, mas sim junto as estruturas que já veem resistindo e subvertendo-as. Nos livrarmos da monocultura da mente "um sinônimo, aplicável à tentativa de se conter a reflexão e a ação dentro de padrões de uniformidade, impedindo a emergência de outras práticas baseadas em conhecimento populares." (SODRÉ, 2012, p. 29). Assim, é necessário centrar o conflito como parte da experiência pedagógica emancipatória como em Santos (1996), pois com isso é possível desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes. Ttrazer um novo paradigma para educação, empreender um processo de descolonização e possibilidade a multiplicação de perspectivas desde as culturas populares de matriz africana e indígenas.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Cultura Popular e Contemporaneidade. Revista Patrimônio e Memória (UNESP), vol 11, série 2. Editora da UNESP, Assis, 2015.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado. Lisboa: Presença 1970.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Que é Educação. (33ª ed) SP: Brasiliense 1995. (Coleção Primeiros Passos)

PASSOS, Mailsa Carla Pinto, CAPUTO, Stela Guedes. Práticas e narrativas da diáspora africana: notas sobre o papel da escola na valorização da diversidade.(61-80).

In.:DESLANDES, keila; LOURENÇO, Érika. Por uma cultura dos direitos humanos na escola:Princípios, meios e fins. Belo Horizonte, MG: Fino Traço. 2012.

CARVALHO José Jorge de. *'Espetacularização'e 'canibalização' das culturas populares na América Latina* . Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 14, vol.21 (1): 39-76, 2010

COUTOS, Patrícia Navarro de Almeida. 2008. *Morada dos Encantados. Identidade e Religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro – Buerarema, BA.* Salvador: UFBA (Dissertação de Mestrado).

FOUCAULT, Michel. *Aula de 7 de janeiro de 1976.* In: Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GLISSANT, É. *Introdução a uma poética da diversidade.* Trad. Enilce Albergaria Rocha. Juizde Fora: Editora UFJF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, v.12, n.1. p. 98-109, jan./abr. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Orgs.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p. 15-33.

SILVA, Vivian Parreira. 201**1.***Do chocalho ao bastão: processos educativos do Terno de Congado Marinheiro de São Benedito – Uberlândia-MG.* São Carlos: UFSCar (Dissertação de Mestrado).

SODRÉ, Muniz. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda da; SANTOS, Rafael dos. (org.). Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

DIVERSIDADE SEXUAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ANOS DE 2010 A 2017

Karem Raquel de Oliveira Lessa
UFPA- PIBIC - BRASIL[172]
raquellessa@hotmail.com

Francisco Ednardo Barroso Duarte
UFPA – Letras – BRASIL[173]
ednardo22@yahoo.com.br

RESUMO: O seguinte estudo se propõe a delimitar, discutir e analisar a produção acadêmica acerca do tema Diversidade Sexual e Representações Sociais em Educação nos últimos cinco anos. Para o efetivo andamento dessa pesquisa elaboramos um estado da arte sobre o tema contendo teses, dissertações e artigos retirados das plataformas CAPES, BDTD e Scielo a fim de situar o campo temático, organizar e eleger os estudos que melhor se alinham à nossa proposição. Assim, a partir da análise dos dados, percebemos que a produção acadêmica a respeito desse assunto ainda é escassa e limitada em termos de combinação teórica - o que nos leva a crer na necessidade de se continuar pesquisas e estudos nessa área, sobretudo quando tratamos o tema na interface dos estudos discursivos ou linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais; Diversidade Sexual; Produção Acadêmica.

Introdução

Autores como Duarte (2015) e Louro (2012) concordam que o tema **diversidade sexual** ainda é pouco tratado na escola. Em pleno século XXI ainda encontramos resistência de escolas, professores e até mesmo de universidades (principalmente nos campi do interior) quando tratado desta temática. Sabendo disso, nos interessamos em fazer um levantamento bibliográfico para analisarmos a discussão deste tema no âmbito acadêmico no intuito de saber como ele tem sido abordado, qual a importância que tem recebido, quais as propostas lançadas e qual quadro atual acerca do assunto.

Assim, podemos adiantar através desse estudo que há uma enorme lacuna acerca da produção de trabalhos acadêmicos sobre **diversidade sexual** e **representações sociais** nos programas de pós-graduação brasileiros, e que, infelizmente, na grade curricular dos cursos de

[172] Aluna do curso de Letras habilitação em Espanhol da UFPA, Campus Universitário de Castanhal. Bolsista de iniciação científica PIBIC no projeto *Representações Sociais sobre Diversidade Sexual no Currículo e na formação de estudantes de línguas*.

[173] Doutor em Educação (PPGED – UFPA). Professor Adjunto do curso de Letras da UFPA, Campus Universitário de Castanhal. Coordenador do projeto *Representações Sociais sobre Diversidade Sexual no Currículo e na formação de estudantes de línguas*. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Discurso, Identidade e Diversidade Sexual (GEPEDIDS – CNPq - UFPA).

graduação em línguas (Letras) ou nos cursos de mestrado e doutorado da área ainda é extremamente limitada a discussão sobre diversidade e diferença no contexto educacional – algo que achamos bastante preocupante.

Para entender melhor o contexto no qual nosso tema está inserido academicamente, iniciamos aqui um estado da arte, ou seja, uma metodologia de pesquisa denominada também de estado do conhecimento, que "consiste em revisões bibliográficas de teses e dissertações, artigos de periódicos e publicações, que possibilitam o aprofundamento metodológico de pesquisas a serem analisadas, com a delimitação de um determinado período" (FERREIRA, 2002).

Para tanto, iniciamos essa pesquisa com a coleta de dados encontrados nos resumos de Teses e Dissertações, disponíveis no **Banco de Teses e Dissertações da CAPES**, **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)** e em artigos analisados na plataforma da **SCIELO *(ScientificElectronic Library Online)***.

Metodologia

Nas três plataformas, CAPES, BDTD e SCIELO procuramos trabalhos do ano de 2010 a 2017, o que nos forneceu resultados desanimadores por fugirem bastante da nossa proposta de estudo. Nas pesquisas usamos os seguintes descritores: a) **Representações sociais de LGBT,** b) **Diversidade sexual** c) **Discurso e Sexualidade,** d) **LGBT e Linguística/Línguas/Letras,** os três primeiros descritores respectivamente nos disponibilizaram uma grande quantidade de trabalhos, porém após passarem por análises relacionais, foram escolhidos apenas aqueles que mais se aproximaram da nossa temática; o último descritor não nos disponibilizou nenhum resultado em nenhuma das plataformas.

No período de março, abril e maio de 2017 os resultados do estado da arte começaram a ser destacados da seguinte forma: Em consulta à plataforma da CAPES selecionamos seis (06) trabalhos divididos em Teses e Dissertações.

Com base nos trabalhos selecionados observamos que o tema *diversidade sexual* tem sido estudado em diversas áreas e em instituições de ensino superior diferentes, no entanto apenas um trabalho estava ligado ao campo de Letras e vale dizer que diversos trabalhos que queríamos analisar estavam indisponíveis, o que lamentamos, pois haviam temáticas muito interessantes, porém indisponíveis, sem resumo ou trabalho completo. Em decorrência de uma triagem ainda mais específica nos trabalhos disponíveis na plataforma da CAPES,

escolhemos dois (02) trabalhos do tipo dissertação que mais se aproximaram da nossa temática de estudos e organizamos em tabela, com as seguintes informações: *instituição de ensino superior, área de atuação, programa de ensino, ano, autor e titulo.* Vejamos:

Quadro 1
Dissertações selecionadas – CAPES

IES	Área	Programa	Ano	Autor	Titulo
UNESP	Educação sexual	Interdisciplinar	2016	SILVA, Érick Roberto Freire de Araújo	A educação sexual no currículo da rede estadual de ensino de São Paulo.
UFPR	Educação	Educação	2017	MATOS, Thais Adriane Vieira de	Gênero, diversidade sexual e in/exclusão: uma análise discursiva de textos de professoras no processo de formação no GDE.

Fonte: Adaptação do autor para os dados disponíveis no *site* da CAPES – 2017

Análise e Discussões

Érick Roberto Freire de Araújo Silva aborda em sua pesquisa como a educação sexual no ensino escolar é uma variável fundamental para o desenvolvimento crítico e emancipação política e social dos educandos, porém ela não ocorre de forma efetiva. Os podres legislativos e executivo carregam consigo certa relutância e conservadorismo que contribuem com a manutenção desse cenário. Erick Roberto ressalta que na educação formal podemos encontrar espaços estratégicos e desenvolver trabalhos com temas voltados para a sexualidade, e que essas ações devem ser apoiadas pelo poder público mostrando que o currículo precisa e deve ser modificado para que haja inclusão e discussões orientadas a respeito das sexualidades não-normativas.

Thaís Vieira faz uma análise discursiva com base em textos elaborados por professoras em formação no GDE (gênero e diversidade na escola), problematizando a relação entre as concepções de gênero e de sexualidade na escola apresentadas por docentes e os discursos de inclusão escolar em que se atrelam. Após essa análise, foi concluído que as concepções de gênero e sexualidade se enredam numa perspectiva totalizante e fixadora dos gêneros e da sexualidade trazendo retóricas de respeito, tolerância e humanidade e essencializando as identidades sexuais genereficadas. Por fim, seu estudo aponta que as práticas discursivas sobre inclusão a inclusão da sexualidade no ambiente escolar pode muitas vezes ser excludente.

Em relação à consulta à Plataforma Digital da BDTD, dos nove (09) trabalhos selecionados e com base numa triagem mais específica nos trabalhos disponíveis na plataforma da BDTD, selecionamos um (01) trabalho que mais se aproximou da nossa temática de estudo e o organizamos em quadro, utilizando as mesmas informações usadas anteriormente. Vejamo-lo:

Quadro 2
Tese selecionada - BDTD

IES	Área	Programa	Ano	Autor	Titulo
UFRN	Ciências Humanas	Sociologia	2015	DUARTE, Maria Leuça Teixeira.	Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero

Fonte: Adaptação do autor para os dados disponíveis no *site* da BDTD – 2017

A tese de Maria Leuça Teixeira Duarte parte do pressuposto de que "a escola pública vem se constituindo enquanto instituição de fracasso para a diversidade sexual e de gênero" (DUARTE, M. 2015). Analisa como o sistema escolar realiza uma classificação social, deixando fora de seus muros quase tudo e todas que não conversam com a "normalidade" heterossexual requerida pela ordem social. Maria Duarte analisou as vivências de profissionais da educação do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade do Natal – RN, considerando suas narrativas enquanto resultados de práticas cotidianas, que denunciam as regras que hoje governam e que as produzam em um contexto mais amplo. Concluiu-se que a escola, conforme casos analisados, não tem sido um espaço que promova a diversidade de gênero e de sexualidades, o que acaba permitindo que ocorra a violência contra alunos homossexuais, travestis ou transexuais, nos mostrando mais uma vez como a escola, o currículo e os profissionais não estão preparados para lidar com as sexualidades não-normativas.

No que diz respeito aos três (03) trabalhos (artigos) encontrados na plataforma da SCIELO, fizemos uma tabela organizando-os com base nas seguintes informações: *Título do artigo, Autor, Idioma da publicação, Ano da publicação e Revista/Periódico*.

Quadro 3
Artigos em Revistas/Periódicos diversidade sexual no SCIELO

TítulodoArtigo	Autor	Idiomadepublicação	Anodepublicação	Revista/Periódico
Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia.	SOUZA, Elaine de Jesus. SILVA, Joilson Pereira. SANTOS, Claudiene.	Português	2017	Revista estudos feministas, vol.25 no.2 Florianópolis Maio/ Agosto2017.

Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola.	MARCON, Amanda Nogara; PRUDÊNCIO, Luísa Evangelista Vieira; GESSER, Marivete.	Português	2016	Psicologia escolar e educacional Educ. vol.20 no.2 Maringá Maio/Agosto. 2016.
Representações sociais de professores sobre diversidade sexual em uma escola paraense	NEVES, André Luiz Machado; SADALA, Klaudia Yared; SILVA, Iolete Ribeiro; TEIXEIRA,Elizabeth ; FERREIRA, Darlisom Sousa.; SILVA, Fabiane A.	Português	2015	Psicologia Escolar e Educacional Psicol. Esc. Educ. vol.19 no.2 Maringá Maio/Agosto. 2015.

Fonte: Adaptação do autor para os dados disponíveis no SCIELO, 2017.

No artigo Amanda Nogara Marcon e outros, os autores analisaram as mudanças que tem acontecido nas políticas governamentais em relação à diversidade na escola. Nele foi analisada a produção de conhecimento em diversidade sexual na escola conforme a publicação dos Parâmetros curriculares Nacionais com os seguintes focos: a relação entre documentos educacionais oficiais, como é produzido o conhecimento e qual o conceito de gênero utilizado nesse processo. Concluiu-se que os conhecimentos produzidos estão (teoricamente) cada vez mais alinhados aos preceitos de direitos humanos, mas que as práticas no interior das escolas precisam avançar muito para que haja uma educação inclusiva para a diversidade e nas formas de vivenciar a sexualidade.

No artigo de Elaine de Jesus e outros, os autores estudaram as representações sociais que os educadores possuem sobre diversidade sexual e como essas representações influenciam na (des) construção de preconceitos na escola. Foi usado análise de conteúdo na modalidade categorial temática e os resultados obtidos mostraram que os educadores/as possuem representações sociais acerca da diversidade sexual que estão ancoradas em padrões sociais e que, dessa forma, geram preconceitos sutis que contribuem para a homofobia dentro do ambiente escolar. Dessa forma, fica evidente a necessidade de informações significativas acerca dessa temática, que possibilite aos/as docentes a capacidade de promover ações que contribuam para o reconhecimento da diversidade sexual.

No artigo de André Luiz Machado das Neves e outros, os dados coletados na pesquisa realizada, foram organizados em quatro casos: centrais, intermediários, contrastes e periféricos. Conforme a análise percebeu-se que os sujeitos apresentam uma estrutura que contempla a Diversidade Sexual pelas cognições Respeito e Liberdade, os elementos centrais.

Nos intermediários foram: "Homossexualismo", "Opção sexual" e Preconceito. Os de contraste foram: Aceitação, Direitos humanos, Família e Igualdade e os periféricos foram: Bissexual, Diferente, Heterossexual, tipos de Atos sexuais e Transexual. Esses dados indicam que há dois grupos diferentes: os professores que são mais "tolerantes" quanto à diversidade sexual e os que ainda não chegaram a essa condição.

Conclusão

Concluímos que a nossa proposta é totalmente inovadora, pois como pôde ser visto a partir dos dados apresentados, a relação temática entre as categorias **diversidade sexual**, **representações sociais** e **letras/línguas/linguística** aponta para uma escassez considerável de trabalhos e discussões no contexto acadêmico, o que mostra que é necessário a inclusão de pesquisas, eventos, debates e de uma disciplina que aborde *diversidade sexual* dentro do curso de graduação em Letras para que haja uma efetiva preparação dos futuros professores possibilitando-os a lidar com essa discussão em suas salas de aula.

Referências

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida. 307 fls. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, 2002.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes: Petrópolis, RJ, 2012.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POR UMA PEDAGOGIA DO TRABALHO DAS MULHERES NA AMAZÔNIA PARAENSE

Isabell Theresa Tavares Neri[174]
Victoria dos Santos Abreu

RESUMO: Este estudo, de enfoque qualitativo, buscou investigar a relação entre educação e trabalho no cotidiano das educandas ribeirinhas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP. Trata-se do recorte de uma pesquisa finalizada em 2015. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas que, ao serem gravadas, posteriormente foram transcritas e submetidas à técnica de categorização da análise de conteúdo. O quadro teórico construiu-se a partir de estudos sociológicos, educativos e filosóficos. Como resultados, destacamos que a permanência dessas mulheres, na sala de aula, está ameaçada. Necessita-se, portanto, pensar em práticas educativas sensíveis aos percalços diários enfrentados por essas educandas, que não dissociem as esferas pedagógicas e trabalhistas no processo educativo.

PALAVRA-CHAVE: Trabalho feminino; Amazônia; Educação.

Introdução

A Amazônia, considera, por alguns, como o eldorado do mundo (BECKER, 2004), apresenta múltiplos desafios no contexto socioeducativo, entre as quais a realidade vivenciada pelas mulheres ribeirinhas, enquanto protagonistas de trabalhos agrícolas, pesqueiros e extrativistas que exigem um grande esforço físico, e que necessitam de práticas pedagógicas sensíveis às necessidades dessa população.

Por meio de práticas educativas realizadas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP, um grupo de ensino, pesquisa e extensão, vinculado à Universidade do Estado do Pará-UEPA, que realiza ações educativas, em ambientes não escolares, entre os quais, uma casa de acolhimento[175], vinculada a um hospital público, pertencente à região metropolitana de Belém e *lócus* deste estudo, onde nos defrontamos com narrativas das mulheres ribeirinhas sobre as suas trajetórias de vida profissional e que interferem na sua vida escolar.

Este estudo é o recorte de uma pesquisa de campo, de enfoque qualitativo, finalizada em 2015, que objetivou identificar as causas que contribuem para que as mulheres ribeirinhas renunciem aos seus estudos.

[174]Pós-doutora em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação Currículo, pela PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa – México. Professora Titular, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e da Cátedra Paulo Freire da Amazônia da Universidade do Estado do Pará. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

[175] A casa de acolhimento consiste em um domicílio que aloja e fornece refeições diárias a mulheres, crianças e homens, residentes nos municípios interioranos e que necessitam realizar tratamento médico em Belém.

Apresentamos relatos de três educandas obtidos por meio de entrevistas semiestruturas que são marcadas por sua dialogicidade (ANGROSINO, 2009). As narrações, que foram gravadas, transcritas e submetidas à técnica de categorização da análise de conteúdo, nos possibilitou uma interpretação densa do que nos foi narrado (BARDIN, 1979).

Suores derramados em corpos que resistem: o trabalho feminino na Amazônia paraense

Para Torres e Rodrigues (2010, p. 233) "embora as mulheres desempenhem um papel social importante na economia doméstica, o seu trabalho não é reconhecido em algumas comunidades amazônicas". A ausência de estudos mais aprofundado sobre a realidade feminina amazônica começa a ser preenchida, por meio de fotografias, diários e outros documentos históricos sobre o cotidiano das mulheres em muitos municípios que abrangem esta floresta equatorial.

Simonian (2001), por meio de um estudo mais detalhado da opressão patriarcal, presente na Amazônia, nos revela que a discriminação, sobre a mulher, não se restringe às desigualdades de gênero. Trata-se, na realidade, de uma labiríntica trama opressora, que abarca aspectos, como: etnia, cultura, política e educação. Esta urdida, por seu turno, reflete-se no contexto trabalhista.

Destacamos a necessidade de depositarmos sobre a realidade amazônica, uma ótica sensível, capaz de despir uma ideologia machista, solapada em seu arcabouço social/econômico.

A invisibilidade do trabalho feminino na Amazônia nos convida a refletir sobre as chagas abertas, no corpo social amazônico, provocados por pensamentos androcêntricos e eurocêntricos.

Sobre o pensamento androcêntrico, Santos (2002, p.87) aponta a filosofia aristotélica "cuja biologia, política e ética assentam o pressuposto da inferioridade da mulher". Subalternidade feminina que parece ser incorporada por uma grande parte da sociedade amazônica.

Além do androcentrismo, não podemos esquecer dos traços eurocêntricos que ainda assombra as mulheres e homens na América Latina, especificamente na Amazônia. Eurocetrismo este, alimentado por uma mentalidade colonial.

Para Lima (2016, p.79) "a colonização é um processo histórico que [...] inferioriza duplamente a mulher mestiça, a mulher colonizada, a mulher indígena e a mulher afrodescendente".

Essas heranças coloniais, ainda vivas, prejudicam consubstancialmente atividades polivalentes, como o extrativismo, a pesca e a agricultura. Neste sentido, no contexto político amazônico há "uma fragilidade da estrutura sindical e a subordinação política e econômica vigentes nas relações de patronagem" (MAGALHÃES, 2002, p.279). Desta forma, os (as) trabalhadores (as) rurais são reféns de grandes empresários e fazendeiros, sendo deste modo, esquecidos (as) pela esferas governamentais e jurídicas.

Entretanto, há um movimento de resistência por parte destas camadas sociais, política e economicamente prejudicadas.

> As mulheres, buscando qualificação e infraestrutura, lutam por qualidade de vida e por espaços de produção. Vão expressado as estruturas econômicas desfavoráveis aos pescadores e aos pequenos agricultores: falta de terras e de meios de comercialização, entre outros (MANESCHY; ALMEIDA, 2002,p.74).

A busca pela legitimação das mulheres, no mercado de trabalho, revela-se como uma conquista que não beneficia apenas o sexo feminino. A garantia dos direitos trabalhistas, para as agricultoras, pescadoras e extrativistas proporcionam, também, uma melhor qualidade de vida para os seus familiares. Além de afigurar-se como um profícuo caminho de preservação ambiental, por meio do desenvolvimento sustentável, o qual, prima pela saúde da flora e da fauna amazônica. Ramifica-se, assim, por meio das empirias orquestradas por estas mulheres, em seu labor diário (SIMONIAN, 2001).

Lutas diárias, expressas em suas pesadas atividades trabalhistas. Conforme o relato da educanda Vitória Régia:

> Eu preferia estar trabalhando, para dar o melhor para os meus filhos. Sou uma batalhadora, não deixava os meus filhos trabalharem, ficavam dentro de casa, **pensa em uma mulher que trabalha muito, hoje eu tenho problema de coluna de tanto trabalhar** [grifo nosso].

Essa fala, corresponde as próprias relações patriarcais, as quais, são mais antigas que o próprio sistema capitalista (CISNE, 2015) e estão enraizadas na realidade amazônica.

Em detrimento de um patriarcado, que associa a mulher às obrigações maternas apenas, a educanda Vitória Régia demonstra a necessidade de realizar atividades de ínfima remuneração para garantir o bem estar de sua família, não estando confinada, assim, ao

ambiente doméstico. Deste modo, a subalternização do trabalho feminino é proporcional à negação de seus direitos.

Segundo a educanda Jasmim:

> As mulheres, no interior, trabalham. [...]. Lá, tá serrando a tora e caem aqueles casqueiros da tora. Aí, leva para um terreno longe, para queimar o que não presta. Pega aqueles cabos, que é cabo de vassoura e vai deixando lá. Aí outro barco vem e leva para Belém. Eles vão tornear os cabos, para ficar botinho. Pagam a diária, lá 30, 10, 15 ou 11 reais, varia. **A gente trabalha das 07 horas até as 16:30 horas** [grifo nosso].

Jasmim descreve o trabalho nas serrarias. Lentini et al (apud Mcpherson et al 2009, p. 418) explicam que as "micro serrarias [...] operam durante 5 a 7 meses por ano e empregam entre 6 e 11 pessoas frequentemente membros de uma mesma unidade familiar". Um labor marcado pela baixa remuneração e ausência de regulações trabalhistas.

Magalhães (2007), chama a atenção para as relações de patronagem que atingem principalmente as mulheres, na esfera trabalhista amazônica. Como consequência, submetem-se a tarefas prejudiciais à sua saúde, recebendo, no entanto, um ínfimo retorno financeiro. Em consequência, esta rotina laboriosa dificulta a permanência, dessas mulheres, na sala de aula. No entanto, o distanciamento da escola, não impede com que as mesmas estejam completamente apartadas da esfera epistemológica. Acreditamos, que existem epistemologias vivas em suas tarefas diárias.

A educanda Bromélia descreve as atividades polivalentes que realiza: aí tem que preparar o terreno para descascar a mandioca, tem que lavar a mandioca, tem que deixar de molho. É do que a gente se sustenta, tira açaí, trabalha em serraria.

Encontramos, assim fendas no pensamento eurocêntrico moderno que inferioriza a mulher (SANTOS, 2002). Acreditamos que a legitimação dos saberes que cravejam estas práticas é um passo para combater a desvalorização do trabalho feminino na Amazônia.

As atividades agrícolas e extrativistas presentes na descrição de Bromélia, estão permeados por uma gnosiologia própria das ribeirinhas.

Para Mota Neto (2008, p.57) "cada cultura cria sua própria forma de compreender o mundo; os sujeitos escolhem os seus critérios de verdade [...] e agem de acordo com essas referências." Por isso, o trabalho feminino na Amazônia deve ser interpretado a partir da visão de mundo de suas mulheres.

Por uma pedagogia do trabalho feminino na Amazônia

O respeito às maneiras amazônicas de se interpretar a realidade, lançam luzes para as próprias pedagogias das mulheres ribeirinhas trançadas a partir de suas práticas, linguagens e imaginários presentes nos trabalhos que protagonizam.

Para Arroyo (2012, p. 25), "os coletivos populares se reconhecem sujeitos de conhecimentos, de valores, de culturas, sujeitos de processos de humanização\emancipação". Reconhecimentos, esses, que foram sensíveis à visão pedagógica de Paulo Freire.

Freire (1978, p. 85) aponta que "a alfabetização de adultos [...] significa discutir também a política econômica, social e cultural do país", promovendo a ação cultural para a libertação.

Ação cultural, esta, que, no trabalho realizado pelas mulheres ribeirinhas, desenha-se na relação dialética entre as especificidades e totalidades do contexto social em que estão envolvidas.

Em outras palavras, os saberes extrativistas e agrícolas, ainda que apresentem as suas particularidades condicionadas a determinadas geografias amazônicas são lentes que nos permitem visualizarmos conteúdos escolares interdisciplinares, capazes de fomentar uma práxis de resistência contra o sistema capitalista global na Amazônia.

Considerações finais

Os corpos femininos amazônicos, ainda que violados por instâncias políticas, jurídicas e econômicas, tristemente ilustradas na exploração de seus trabalhos, pelo sistema capitalista, ainda resistem. Esta resistência floresce à medida que a força colonial procura impor a sua palavra em solo amazônico, não esmorece na busca de sua seiva: a educação.

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BECKER, Bertha. **Amazônia geopolítica na virada do III Milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2015.
FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LIMA, Adriane Rachel Santana de. **Educação para mulheres e processo de descolonização da América Latia no Século XIX: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper.** 2016, 262f. Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em educação)- Universidade Federal do Pará, 2016.

MAGALHÃES, Sônia Barbosa. Associações camponesas: reflexões sobre organização social e participação política. In:HÉBETTE, Jean; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; MANESCHY, Maria Cristina (org). **No mar, nos rios e na fronteira faces do campesinato no Pará**. Belém: Ed UFPA, 2002.

MANESCHY, Maria Cristina; ALMEIDA, Marineide Pereira de. Tornar-se pescadora: associação de mulheres e constituição de sujeitos políticos. In: HÉBETTE, Jean; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; MANESCHY, Maria Cristina (org). **No mar, nos rios e na fronteira faces do campesinato no Pará**. Belém: Ed UFPA, 2002.

MACPHERSON, Alexander. J et al. Eficiência de serrarias na Amazônia: uma análise por envoltória de dados. Rev. **Scentia Forestalis**, v.37, n.48, p.415-95, dez, 2009.

MOTA NETO, João Colares. **A educação no cotidiano do terreiro Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia**, 198. f (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Pará, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente** contra o desperdício da experiência. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIMONIAN, Ligia. **Mulheres da floresta amazônica:** entre o trabalho e a cultura. Belém: Núcleo de Estudos Amazônicos, 2001.

TORRES, Iraildes Caldas; RODRIGUES, Luciana Mesquita. O trabalho das mulheres no sistema produtivo da várzea amazônica. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZEZ, Marilda (org). **Gênero e geração em contextos rurais.** Santa Catarina: Editora Mulheres, 2010.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UM OLHAR DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA FREIREANA

Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira[176]
hannatamiresleao@gmail.com

Ivanilde Apoluceno de Oliveira[177]
nildeapoluceno@uol.com.br
Instituição Financiadora: CNPq[178]

RESUMO: Objetivo da investigação se delimitou em Analisar de que forma a educação intercultural crítica freireana fundamenta a realização de uma prática pedagógica em escola pública direcionada para a diversidade cultural amazônica. Este objetivo teve origem no seguinte problema: de que forma a educação intercultural crítica de Paulo Freire fundamenta a realização de prática pedagógica em escola pública voltada para a diversidade cultural amazônica? Para alcançar esse objetivo foram traçados e realizados tais procedimentos metodológicos: observação participante, pesquisa ação, levantamento bibliográfico e documental, análise de conteúdo e cuidados éticos. Os quais tiveram como resultados atingidos problematizações, desconstruções e construções sobre consciência étnica racial, sexualidade e Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade; Paulo Freire; Diversidade amazônica.

INTRODUÇÃO

A presente discussão parte da problemática de que forma a educação intercultural crítica de Paulo Freire fundamenta a realização de prática pedagógica em escola pública voltada para a diversidade cultural amazônica? A partir disso, tem como objetivo geral Analisar de que forma a educação intercultural crítica freireana fundamenta a realização de uma prática pedagógica em escola pública direcionada para a diversidade cultural amazônica.

Candau e Leite (2006) apontam o fato da sala de aula ser um local de múltiplas narrativas, um local marcado pelas diferenças. Diferenças essas as quais são mais marcantes na Amazônia, pois Rodrigues (2003) discorre sobre a diversidade de sujeitos, cenários e contextos que compõe a Amazônia. A questão que emerge é como possibilitar que esses sujeitos tenham direito à igualdade, no sentido de políticas que permitam seus

[176] Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade do Estado do Pará. Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA).
[177] Doutora em Educação. Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA). Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.
[178] Trabalho vinculado ao PIBIC/AF/CNPq 2016-2017, intitulado Interculturalidade Crítica Freireana: Prática Pedagógica para a diversidade cultural amazônica.

desenvolvimentos e como possibilitar que tenham direito à diferença, no sentido de desenvolverem suas identidades? (SANTOS, 2003).

A Interculturalidade Crítica, conforme Candau (2008) possui como foco a interrelação entre os diferentes grupos; a hibridação cultural, salientando que não há uma cultura pura e verdadeira, mas variadas culturas; e apontando que há relações de poder que precisam ser problematizadas. Nas palavras de Fleuri (2003, p 26):

> A escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele.

Além da Interculturalidade apontamos a Educação Popular de Paulo Freire como uma práxis de luta pelo direito a ser igual e diferente, pois apresenta a libertação como luta, não como doação, a incluir lutas de classe, etnia, gênero, idade etc. Lutas de respeito às diferenças e de posicionamento das ditas minorias como maiorias. (FREIRE, 2015). Devido a prática pedagógica em Freire possuir caráter ético, dialógico e libertador é uma educação com o povo contra a opressão.

Apontamos ainda, conforme Oliveira (2015) que há aproximações entre a Interculturalidade e o pensamento de Paulo Freire, assim, esta pesquisa baseou-se em uma Interculturalidade Crítica Freireana. As aproximações se referem ao fato de tanto a Interulturalide no Brasil quanto o pensamento educacional de Freire terem tido sua base/origem nos movimentos sociais, além de buscarem uma epistemologia dos sujeitos, que considera seus seres e saber; e buscarem a transformação da sociedade por meio de estratégias de empoderamento da cultura popular.

Assim, a educação Intercultural Crítica Freireana fornece subsídios e utopias para uma educação que dê voz às diferenças amazônicas, e seus processos de desenvolvimento, libertação autonomia e hibridação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pois em consonância com Ludke e André (1986) enfatiza mais o processo do que os resultados finais. É uma pesquisa ação pois priorizou uma intervenção na realidade pesquisada, visando a transformação das representações dos sujeitos sobre a realidade (THIOLLENT, 2005). Além disso, a presente pesquisa apresentou caráter exploratório, pois buscou maior compreensão da realidade escolar amazônica por meio de uma questão norteadora, sendo ela a interculturalidade crítica

freireana. O enfoque epistemológico foi o crítico dialético, visando as contradições e totalidades, pois este enfoque "Rejeita a unilaterização e a adaptação do indivíduo à realidade do status quo e concebe em termos de contradição indivíduo-sociedade" (OLIVEIRA, 2006, p. 97).

A pesquisa *in loco* ocorreu em dois âmbitos, sendo um deles o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA) devido este núcleo já apresentar ações educativas interculturais, ainda que não possua um grupo de pesquisa sobre especifico sobre interculturalidade, o NEP contribuiu a esta pesquisa de forma teórica e metodológica por meio de discussões e ações. O outro lócus desta pesquisa é referente a uma escola pública estadual localizada em bairro periférico da cidade de Belém, próxima ao canal água Cristal. Os sujeitos da pesquisa foram duas educadoras dos primeiros anos do Ensino fundamental um, de forma mais específica, professoras do 1º e 2º ano e seus respectivos cem e alunos.

Quanto aos procedimentos metodológicos foi realizada observação participante de Setembro de 2016 à Março de 2017; entrevista semi estruturada com as duas educadoras em Outubro de 2016; levantamento bibliográfico, a destacar Freire (2015), Candau (2008) e Oliveira (2015); a intervenção da pesquisa ação em 2017; levantamento documental do Projeto Político Pedagógico da escola; sistematização e análise de dados utilizando a análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), de forma prática, a categorização (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011); e, por fim, cuidados éticos da pesquisa, utilizando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa ação se deram por meio da transcrição das falas de educandos, educadores e técnicos da escola, sistematização e categorização das mesmas. Essa categorização ocorreu por meio da definição de eixos temáticos, categorias temáticas e temas geradores, com o intuito de perceber o que a realidade escolar apontava que era necessário ser trabalhado. A partir dessa sistematização os temas com maior incidência foram questão étnica racial, sexualidade e Amazônia.

O tema gerador consciência negra, veio da categoria temática Questão étnica racial, categoria composta por quatro eixos temáticos: consciência de si, beleza negra, dimensão histórica e concepções multiculturais, eixos que emergiram de falas transcritas. Já o tema gerador e categoria temática Sexualidade emergiu de dois eixos temáticos: conceitos em educação sexual (discussão a partir da conceituação das professoras) e concepções dos

sujeitos (falas dos próprios educandos sobre a temática). Por fim, O tema gerador e categoria temática Amazônia emergiu de quatro eixos temáticos: aspectos do imaginário amazônico, saberes que revelam seres, dualidade e proximidade geográfica com os interiores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir desses temas geradores mencionados acima foi formulado em diálogo com o NEP e com as educadoras pesquisadas propostas de intervenções que abordassem essas temáticas de forma problematizadora, sem impor verdades aos educandos, mas buscando construir conhecimento por meio da hibridação e das relações entre os diferentes. A seguir apresentamos, de forma sucinta de acordo com os lites deste resumo, aspectos das metodologias da pesquisa, descrição e análise dos dados. A intervenção foi dividida de acordo com os três temas geradores, sendo eles:

a) **Consciência étnica racial**: teve como objetivo compreender a si por meio da compreensão dos outros e suas diferenças étnicas raciais. Esta temática emergiu de questões observadas referentes a consciência de si, nas quais os educandos não se viam como são, ou se viam com pesar; surgiu também pela necessidade de uma discussão sobre beleza negra, visto que os educandos apresentavam padrões de beleza europeizados o que gerava demasiada discriminação; além disso, foi notório que os educandos não possuíam compreensão histórica sobre o período de escravidão, compreendendo este momento como ficção; e, além disso, mesmo sem nunca haverem lido McLaren, Santos, entre outros autores do multiculturalismo, apresentavam noções que se encaixavam nas concepções assimilacionista, monoculturais e interculturais (o que comprova que assim como atitudes preconceituosas são possíveis de existir, atitude de superação também o são, inclusive na mentalidade de crianças de seis anos de idade).

Esta abordagem se deu por meio da representação de si com massa de modelar, onde foi possível observar o qual a divisão por raça é falaciosa, pois os educandos se declararam com nove cores, incluindo verde, também foi possível notar que a representação de si ocorreu de forma equivocada pois, mesmo sendo uma turma composta por não brancos a maioria dos educandos representou a si com branco ou bege.

Após esse momento de diagnose houve a discussão sobre a construção histórica e social das diferenças e do preconceito (CANDAU; LEITE, 2006) por meio da intepretação de flanelógrafo com animais e homens; além da leitura e intepretação oral de texto e imagem,

momento no qual os educandos expuseram que já haviam sofrido ou realizado discriminação étnica racial e refletiram sobre seus impactos; e esse momento da intervenção se deu por encerrado com a discussão e uma atividade sobre classificação de pessoas e a limitação de tais classificações.

b) **Sexualidade:** teve como objetivo geral discutir sobre a sexualidade em suas dimensões pessoais e interpessoais. A presente temática surgiu pelo descompasso entre a concepção de educadores e de educandos sobre a sexualidade. Enquanto as educadoras apontavam que não trabalham sexualidade devido suas faixas etárias, os educandos apresentavam inquietações sobre o amor, namoro, gênero, lei Maria da Penha, entre outras.

A partir dessas inquietações a temática foi abordada pela estímulo a fala dos próprios educandos, afim de construir de forma coletiva uma concepção sobre a mesma. Esse estimulo a fala deles se deu por meio do uso de emoticons, rodas de sentimento, interpretação oral de textos, diálogo com fantoches, e resultou na produção de um livro sobre amor com textos e ilustrações criados pelos próprios educandos. Além disso, ainda nesta temática foi realizada educação sexual a abordar formas de prevenção a essa violência, autocuidado e saber a quem procurar.

Apontamos que abordar sexualidade com crianças não é algo que agrida sua infância, pois sexualidade é uma dimensão humana, que abarca todas as relações do ser humano com o outro e consigo. Conforme Meira (2002) a sexualidade já se manifesta no ser humano desde antes do seu nascimento. E para Freire (1993, p. 12):

> A sexualidade, enquanto possibilidade e caminho de alongamento de nós mesmos, de produção de vida e de existência, de gozo e de boniteza, exige de nós esta volta crítico amorosa, essa busca de saber de nosso corpo. Não podemos estar sendo, autenticamente no mundo e com o mundo se nos fechamos medrosos e hipócritas aos mistérios de nosso corpo ou se os tratamos, aos mistérios, cínica e irresponsavelmente.

c) **Amazônia:** teve como objetivo perceber a si como sujeito amazônida, dotado de saberes e social. Esta temática emergiu pelo domínio que os educandos tinham sobre mitos e lendas na Amazônia, o que pudemos perceber em seus diálogos e nas sugestões das professoras; além disso, houve discussões a respeito dos saberes da experiência que seus familiares possuem, mesmo sem haver, em alguns casos, frequentado a escola; a temática também emergiu pelos educandos apresentarem dualidade, conceito de Freire (2015) que refere-se ao oprimido que hospeda o opressor em si, não percebendo a si como realmente é, ou seja, os educandos não se percebiam como amazônidas, não reconheciam sua cultura.

A partir disso, abordamos a temática Amazônia por meio de mitos e lendas, relacionando e estimulando que os educandos relacionassem os conhecimentos amazônicos com os outros conhecimentos existentes no mundo, problematizando o silenciamento da Amazônia nos livros e estimulando a produção de conhecimento por parte dos educandos.

Para tal, utilizamos subtemáticas como "espertos e ardilosos na mitologia", "Mulheres nos mitos e lendas", entre outras, abordadas no mundo e solicitamos que os educandos fizessem relação com a Amazônia. Os educandos logo criticaram o fato do livro não apresentar muitas histórias do Brasil e da África, afirmaram que o livro não conseguia representar a todos no mundo. Após esse momento os educandos foram convidados a ajudar os escritores do mundo e a recontar as histórias da Amazônia, e o fizeram, narraram, desenharam e recriaram seus mitos e lendas favoritos, reconhecendo a si como detentores do conhecimento e capazes de intervir no contexto mundial com seus saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual de educação neoliberal, de mercantilização da educação, de silenciamento das diferenças culturais e de propagação da desigualdade é importante dar visibilidade a formas de superar essa desigualdade, tal como a proposta pela educação intercultural crítica freireana.

Essa abordagem busca a valorização da cultura popular e de suas variadas formas de hibridação, todas embasadas no respeito e na valorização do ser. Tal como foi possível observar nesta pesquisa ação, todos os sujeitos possuem saberes, e negar esses saberes equivale a negar esses seres. Em suma, este trabalho objetivou apresentar uma práxis que valorize os sujeitos, sua diversidade e seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CANDAU, Vera; LEITE, Miriam. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo**: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis –RJ: Vozes, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, ago. 2003 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. acesso em 03 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

_____ Apresentação em RIBEIRO, M. **Educação Sexual**: Novas Idéias, Novas Conquistas. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1993.

MEIRA, Luís. **Sexos**: aquilo que os pais não falaram para os filhos. 89e. João Pessoa: Autor Associado, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Paulo Freire:** gênese da Interculturalidade no Brasil. Curitiba: Vozes, 2015.

_____; MOTA NETO, João Colares. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In. MARCONDES, M; OLIVEIRA, I; TEIXEIRA, E. **Abordagens Teóricas e Construções metodológicas na Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

_____ **Filosofia da Educação:** reflexões e debates. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

RODRIGUES, Denise et al. O lugar São Domingos do Capim: Formação histórica e geografico-espacial. In .OLIVIRA, Ivanilde (org). **Cartografias Ribeirinhas**: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas. Belém: CCSE-UEPA, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14e. São Paulo: Cortez, 2005.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA PARA OS GALIBI MARWORNO?

Uisllei Uillem Costa Rodrigues
Especialista e Mestrando em Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

RESUMO: A educação indígena na região do Uaçá, em Oiapoque, no Estado do Amapá, passou por inúmeros projetos de (im)plantação, seja com princípios de proposta civilizadora ou de educação diferenciada; dentro de uma perspectiva de integrar os " não civilizados" à sociedade nacional, ou numa perspectiva diferenciada em que se pretende absorver no interior da escola as epistemologias indígenas. Os Galibi-Marworno por se localizarem nas terras indígenas do Uaçá participaram deste processo de inserção da escola na região. Logo, este trabalho tem como escopo refletir e questionar sobre a Educação escolar indígena para os Galibi-Marworno, na Região do Uaçá como uma construção democrática para estes povos. Os autores que ajudam a discutir, nesse estudo bibliográfico, a questão da educação escolar indígena e constituição desse povo são Assis (1981), Tassinari (2001), Gallois & Grupioni (2003), Codonho (2004), Santos (2004), Anonby (2007), Silva (2013) *e o*utros. Pode-se considerar que embora ambas as propostas de escola que se materializaram na região do Uaçá tenham concepções bastantes diferentes e notórias, possuem um aspecto comum, sua (im)plantação é uma construção externa e não dos povos e pelos que em certa medida não pode se configurar como uma construção democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Indígena. Galibi Marworno. Índios do Amapá. Educação na Fronteira.

INTRODUÇÃO

Muitas populações indígenas no Brasil assim como os Galibi- Marworno, estiveram submetidas a projetos distintos de escola, seja numa perspectiva civilizatória ou de educação diferenciada. Os índios do Uaçá, de Oiapoque, no Amapá, conviveram com outros conflitos, impasses e questões oriundas da fronteira na qual se encontram e que condicionaram a inserção e aceitação dos modelos de escolas para estas comunidades. A proposta recente de Escola indígena diferenciada busca valorizar os indígenas para elaborarem uma escola dentro de suas próprias concepções de desenvolvimento e preservando suas epistemologias.

Assim, refletir e questionar os diferentes modelos de escola que se construíram no Uaçá como uma proposta democrática é o escopo principal deste estudo. Além disso, verificar as questões que emergem dentro de cada modelo parar os índios, bem como a compatibilidade com os anseios desses inidgenas e suas próprias concepções de escola.

1. OS GALIBI- MARWORNO E SUAS RELAÇÕES NA FRONTEIRA

É nas proximidades do rio Uaçá e seus afluentes que os Galibi-Marworno; estão situados. Sua localização se dá ao extremo norte do estado, área de fronteira com Guiana Francesa e Suriname, região na qual estão outros povos indígenas tais como, os Palikur, os Karipuna, os Galibi do Oiapoque. Os índios Galibi Marworno estão localizados, mais especificamente, nas terras indígenas do Uaçá e Juminã. A convergência desses índios para este lugar se deu de maneira distinta e ocorreu em tempos diferentes. Segundo Gallois e Grupioni (2003) os "povos indígenas que vivem hoje no Amapá [...] compõe um grupo étnico formado por descendentes dos históricos grupos de origens diversas que confluíram para a região, em diferentes épocas", esses processos migratórios constituíram os índios Galibi Marworno como um grupo de formação bastante heterogênea, originários de diversos grupos de índios e não índios tanto do lado brasileiro como oriundos do lado francês.

Foi devido a implantação da escola e de outras entidades de proteção, que os Galibi Marworno, se concentraram nas aldeias em que se localizam na atualidade. A maioria populacional deste povo indígena está na aldeia Kumarumã, embora, hajam outras novas aldeias que são: A aldeia Tukai na cabeceira do rio Uaçá, a Aldeia Laranjal ou Uahá e a aldeia do Flecha, no rio Urukauá entre os Palikur (ANONBY, 2007).

É em 1932 até 1935, quando instalada a usina de extração de pau rosa e iniciada as atividades de extração aurífera, se intensifica o fluxo migratório para a região. Assis (1981) afirma que os índios da região eram tratados de forma diferenciada por portugueses e franceses, com os primeiros a relação era violenta e com os segundos branda, tanto que na expansão portuguesa para o extremo norte muitas aldeias indígenas "amigas" dos franceses foram destruídas.

Mesmo a Guiana Francesa não possuindo nenhuma política especial oficial de atração dos povos indígenas fora de suas fronteiras, por meio da política do "afrancesamento" muitos indígenas se declararam como franceses para obter pagamentos e subvenções (ASSIS, 1981). Além disso, as melhores oportunidades de trabalho, remuneração, melhores condições de assistência médica-hospitalar, facilidade para conseguir documentação francesa contribuiu para o *afrancesamento* de muitos índios e isso se consolidava pela escassez de trabalho, condições de saúde e dignidade aos indígenas que optavam por "abrasileirar-se".

2. O BREVE HISTÓRICO DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA NO UAÇÁ

Em Clevelândia do Norte ocorreu a fundação da primeira escola, que foi incentivada pelo Governador Magalhães Barata. As escolas dos primórdios eram tuteladas pelo Serviço de Proteção ao Índio, antes mesmo que se implantassem escolas na atual sede do município. Segundo Tassinari (2001) e Silva (2013), em 1934, foram enviadas professoras que trabalharam tanto com os Karipuna, na aldeia do Espírito Santo no Rio Curupi, como com os Galibi-Marworno, na aldeia de Santa Maria do Rio Uaçá. A permanência das escolas nessa região não durou, suas atividades ocorreram nos três anos em que estas estiveram ativadas, pois, em 1937, com a saída das professoras essas escolas deixaram de funcionar. Foi em 1945 que o ensino escolar foi de fato introduzido nas comunidades indígenas do Uaçá. Em 1950, com o enfraquecimento do Serviço de Proteção ao Índio a escola da aldeia de Kumarumã fica sem um docente, em 1951, assim como, a aldeia de Santa Isabel que permaneceria com uma docente até 1967.

Reginaldo Gomes Silva (2013) revela que a implantação da escola repercutiu de modo diferenciado entre as comunidades Karipuna e Galibi Marworno, tal repercussão não se deve somente aos aspectos demográficos, mas, vão para além disso. Os modos como os dois grupos compreenderam e assimilaram a escola vai historicamente os diferenciando não só pelos padrões de agrupamentos, mas também, na recepção dos saberes associados à escola. No que tange aos Palikur, Tassinari (2001) descreve que outra tentativa que implantação da escola ocorreu, ainda que de modo mais cauteloso. Somente por meio da formação de um aluno Palikur que o SPI consegue finalmente, em 1949, implantar uma escola no Urukauá.

Se em seu início de funcionamento e gerenciamento as escolas estavam tuteladas ao SPI, com sua extinção as escolas das aldeias ficam subordinadas à Secretaria de Educação do território Federal do Amapá.

Na década de 80 as ações da Secretaria de Educação se intensificam e se efetivam, em virtude do acordo estabelecido pelas lideranças indígenas que aceitam que parte da BR-156 atravesse a área indígena, assim o governo se compromete e cumpre parcialmente algumas propostas de melhorias para a escola, tais melhorias consistiam em “contratar professores e prestar assistência didático-pedagógica” (TASSINARI, 2001). Na mesma década o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) iniciou um trabalho de educação diferenciada bilíngue, considerando como língua materna o patois (kheoul) e defendiam uma educação escolar indígena bilíngue, especifica, intercultural e diferenciada. Com assessoria de linguistas, os

missionários do CIMI elaboraram um dicionário Kheoul-português /português- Kheoul e uma material didático bilíngue (cartilha No Lang, entre outros).

Quando a escola diferenciada bilíngue começa a funcionar atendia, com monitores formados e remunerados pelo CIMI, a pré-escola alfabetizando em Kheoul antes do ensino monolíngue (TASSINARI, 2001; CODONHO, 2004; SILVA, 2013).

Considerando toda a rigidez exercida pela escola e pouca flexibilidade às realidades das comunidades indígenas da fronteira do Amapá, no Uaçá, podemos supor como enfadonha e incoerente eram as ações da escola com os desejos dos indígenas da região, tais fatos aqui já delineados foram decisivos para que os Galibi Marworno e demais indígenas da região buscassem uma escola mais voltada para seus interesses, lutassem por uma escola democrática e diferenciada.

3. A ESCOLA INDÍGENA PARA OS GALIBI-MARWORNO: UMA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA?

A escola indígena para os Galibi Marworno, assim como para os demais índios da região, em seus primórdios, tinha um forte propósito civilizador, nacionalizador, positivista e tinha como princípio o "avanço" do índio para poder integrá-lo à sociedade nacional. Para tanto, se fez necessária a obrigatoriedade do ensino em Língua Portuguesa, de História do Brasil, comemorações cívicas e a proibição dos patoás falados pelos grupos indígenas localizados na região do Rio Uaçá, no Oiapoque. Hoje embora a escola indígena tenha ganhado uma aparência de escola indígena diferenciada e bilíngue seus princípios coloniais ainda estão presentes em sua ideologia.

Depois de séculos da existência do projeto de educação escolar opressora voltada para os povos indígenas, a partir do final da década de 1970, estas comunidades se organizaram em prol de um outro modelo de escola para os seus povos. Na década de 1980, no entanto é que tanto as políticas indigenistas quanto o movimento indígena ganham novo fôlego, devido aos debates em torno da Constituinte (LUCIANO, 2006).

Este modelo de Escola diferenciada, intercultural e bilíngue, implantada pelo CIMI na região do Uaçá, na década de 80 e, posteriormente, por políticas do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Amapá (NEI/SEED-AP) sofreu alguns impasses pelas comunidades a que tal projeto se destinava, pois, embora esse "novo olhar"

sobre a educação indígena, os Galibi Marworno já haviam internalizado alguns rótulos de "índios avançados", "povos adiantados", "índios desenvolvidos", por terem se submetido aos projetos de escola na região do Oiapoque que consideravam somente os saberes dos não índios como os mais importantes.

Dussel (2000) apud Santos (2004) afirma que "em nome da ciência moderna destruíram-se muitas formas de conhecimento alternativas e humilharam-se os grupos sociais que neles se apoiavam para prosseguir as suas vias próprias e autônomas de desenvolvimento". Neste viés, como modo de sobrevivência de sua população, muitos índios se "enquadraram" no sistema educacional a fim de utilizá-lo para sua própria manutenção enquanto comunidade. Considerando seu histórico de contato com outras comunidades não indígenas, os Galibi Marworno, incorporaram concepções advindas do conceito de "índio adiantado/avançado/desenvolvido" que se confrontam com a proposta de escola diferenciada, intercultural e bilíngue que se deseja instaurar/implantar.

Os saberes indígenas das populações do Uaçá são considerados por seus próprios membros menos importantes para serem dispostos na escola, pois a educação diferenciada não é boa, porque é inferior à educação do branco, pois só se ensina "coisa de índio", assim os indígenas que estudam na aldeiam e desejam estudar fora não conseguem acompanhar os brancos. Ao Analisar o depoimento do cacique da Aldeia Karipuna, Tassinari (2001) conclui que " o ensino diferenciado é entendido como 'restrição' dos conhecimentos (só ensina 'coisa de índio') e, portanto, como 'fechamento' do circuito extra-aldeias".

Importante destacar que os indígenas percebem que os contatos com outras populações indígenas ou não, possibilita a manutenção de seus grupos étnicos, e ser destituído de saberes impostos para se integrar à sociedade nacional seria colocar em risco seus modos de vida e sua própria comunidade. Sendo assim, fica justificado os próprios indígenas considerarem pouco importante apreender seus saberes dentro da escola pois, consideram o ensino "fraco" e que não os possibilita competir com os não índios.

Tassinari (2002) apud CIMI (2004) quando aborda sobre a proposta curricular adotada pela escola indígena diferenciada entre os índios da região do Uaçá, acredita que esta deve ser "plantada" e não implantada, pois cada termo implica em uma perspectiva de inserção da escola para estas comunidades (CIMI, 2004).

As duas terminologias parecem expressar muito bem como a escola indígena no Uaçá foi pensada. Enquanto escola "implantada" esta entidade externa se fixa nas comunidades para suprir algo que falta, Enquanto escola "plantada" o agente externo e colocado no ambiente para que se enraíze e naturalize, mas antes é preciso preparar o solo (indivíduos) além de selecionar as sementes (saberes) para que possam dar os frutos (resultados) esperados. Assim, tanto a escola dos primórdios como o modelo de escola diferenciada adotado na região, apesar de suas diferenças inquestionáveis, pressupõe a ação externa como imprescindível para o acontecimento da educação indígena.

Nesses termos, não se pode considerar nem a educação indígena do passado como a da atualidade democráticas, pois foram inculcadas nos sujeitos indígenas como necessárias para seu desenvolvimento. Portanto, os índios Galibi- Marworno foram condicionados a acreditar que o ensino produzido pela escola e que não está vinculado aos seus saberes é mais importante, pois só por meio dos conhecimentos não indígenas é que eles poderiam manter sua marca de "adiantados/desenvolvidos" e conseguiriam sobreviver a investidas diversas as suas comunidades. Além disso, a (im)plantação de uma escola democrática na qual os indígenas pensariam os saberes e conhecimentos e seriam ativamente envolvidos seria uma farsa pois, a democracia e a escola democrática não se implantam se constrói. Logo, para conseguir vislumbrar a educação diferenciada, intercultural e bilíngue de maneira mais efetiva os indígenas devem ser os protagonistas do tipo de educação que desejam, conscientizando-se das ideologias que por décadas se cristalizaram em seu pensamento e no modo de relacionar-se com outros grupos, sem deixar de analisar como outras epistemologias tem suprimido as suas próprias ao ponto de continuarem sob a constante tutela do Estado.

CONSIDERAÇÕES

Os índios Galibi Marworno, apesar de terem recebido a (im)plantação de uma escola indígena intercultural, diferenciada e bilíngue estão, como muitos índios no Brasil, fortemente influenciados pela lógica colonial que intenta anular os saberes, costumes e culturas indígenas e os faz acreditar que a Escola não é espaço para se discutir e estudar "coisas de índio", pois tais saberes não os propicia disputar em outros espaços de modo igual com os não índios. Esse motivo é forte suficiente para os povos indígenas do Uaçá privilegiarem as epistemologias ocidentais em prol de seus próprios saberes e conhecimentos, pois essa

anulação de suas epistemes dentro da escola os garante a própria manutenção, existência e resistência de seus povos mediante as intervenções constantes de entidades externas.

Por fim, tanto o projeto de escola como proposta civilizadora quanto a perspectiva de escola indígena diferenciada intercultural e bilíngue que se (im)plantaram dentro das comunidades indígenas do Uaçá, assim como nas populações Galibi Marworno, foram construções externas e, obviamente, impostas mediante uma concepção colonial derivada de um processo histórico-social, ideológico e político inculcados nos sujeitos Galibi- Marworno e nas comunidades indígenas do Uaçá.

REFERÊNCIAS

ANONBY, Stan. **A Report on the Creoles of Amapá**. SIL International: 2007.

ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola Indígena, uma "frente ideológica"?** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. UnB, 1981.

CODONHO, C. G.. **A memória da escola entre os Galibi-Marworno.** Revista Mosaico Social, Florianópolis, v. 2, n.2, p. 32-45, 2004.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. **Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?**. Macapá, AP: IEPÉ, 2003.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC/SECAD/Museu Nacional, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Semear outras soluções:** os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SILVA, R. G. **Educação Escolar na Fronteira do Brasil entre os Karipuna e Galibi-Marworno: da assimilação à autonomia**. In: XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2011, São Paulo. XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2011.

SILVA, Reginaldo Gomes. **Do povo indígena, pelo povo indígena, para o povo indígena**: Na fronteira da escola indígena entre os Karipuna e os Galibi Marworno, no município de Oiapoque (1975-2010). Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP. São Paulo, 2013.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação:** a questão indígena e a escola. 2ºed. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella. Proposta Curricular para as Escolas indígenas Karipuna e Galibi-Marrworno.(Atualização, 2002). In: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - CIMI-NORTE II. **Curriculo de Ensino Fundamental nas Escolas Indigenas Karipuna e Galibi-**. Oiapoque: Mensageiro, 2004.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE: ENSINAR-APRENDER A PARTIR DA ECOLOGIA DE SABERES NA ILHA DO MARAJÓ, SALVATERRA

Maycom Douglas F. do Nascimento
UEPA/CCSE
maycomuepa@gmail.com

Bruno Rodrigues Carvalho Domingues
UFPA/IFCH
brunodomingues121@gmail.com

Flavio Bezerra Barros
UFPA/NCADR
flaviobb@ufpa.br

RESUMO: O objetivo desse trabalho foi o de problematizar e praticar a interdisciplinaridade no currículo das escolas de quilombos a partir da concepção da *ecologia dos saberes*. Com isso esse projeto enfrentou as seguintes questões: A escola tem incorporado esses saberes? Os professores conhecem a lei **11.645/2008** e a cumpre? Se sim, como? Como a escola vem protagonizando a inclusão dos pais, crianças e jovens, considerando a diferença das pessoas? Utilizou-se como método a *pesquisa-ação*, dentro da abordagem qualitativa com: observação e registro de campo, entrevista de corte "semiestruturada". Foi possível verificar traços da colonialidade do saber, do ser e do poder no currículo adotado pelas escolas de quilombos.

PALAVRAS-CHAVE: Ecologia de saberes; Currículo; Educação quilombola.

1.Introdução:

Este projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq),** no período de agosto de 2016 a agosto de 2017, intitulado: **"Ecologia de Saberes na Ilha do Marajó: ensinar-aprender pela interdisciplinaridade e inclusão"** assentou-se na abordagem crítica da *ecologia de saberes*, pensamento proposto pelo cientista social Boaventura de Sousa Santos, que preconiza a ideia de que o mundo é habitado por variadas formas de saber, não havendo, portanto saber mais ou menos, mas saberes situados. Santos (2009), aponta que *"toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção, ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido"*. Nesse contexto, a proposta desse projeto pretendeu integrar os saberes de educandos/as das comunidades quilombolas de Pau Furado e Bairro Alto (Ilha do

Marajó/Salvaterra) aos saberes formais da escola, na perspectiva de problematizar o currículo escolar, e as práticas dos professores que atuam na escola de ambas as comunidades. É importante salientar que o espaço rural brasileiro, em particular, o Amazônico vem passando e sofrendo um conjunto de metamorfoses socioespacial e territorial, que o torna significativamente diferente do que era há uma década atrás, no entanto, essas mudanças na sua grande medida e maioria não impactam e/ou rompem com as estruturas arcaicas de alguns espaços e setores dentre eles à escola do campo, é possível dizer que os espaços onde se faz educação rural no Brasil enfrentam diversos percalços, sejam eles do ponto de vista macroestrutural e/ou microestrutural.

Soma-se a esta breve introdução a Lei 11.645/2008, que recomenda e prevê a inclusão e a valorização da história da influência africana e indígena na formação da cultura e do povo brasileiro no currículo escolar, contudo, nem sempre as escolas estão atentas ou preparadas para a inserção desses aspectos.

O referido projeto se situou no campo dos estudos e experiências educativas, com enfoque no currículo das escolas de quilombos da Amazônia. Esse estudo buscou analiticamente problematizar essas experiências sociais e educacionais desenvolvidas em territórios de Povos e Comunidades Tradicionais, procurando dentre outras coisas, problematiza-las, visibiliza-las e assinalar seus saberes, práticas, modos de vida e dinâmicas sócio-territoriais que expressam outra alternativa de sociabilidade.

Delimitamos, ainda, os seguintes objetivos, a fim de nos ajudar na orientação dessa pesquisa:

Geral:

- Problematizar e praticar a interdisciplinaridade no currículo escolar das escolas quilombolas do Bairro Alto e Pau Furado, na Ilha do Marajó, a partir da concepção da ecologia dos saberes.

Específico:

- Realizar um estudo dos saberes quilombolas em torno de suas práticas cotidianas
- Identificar como esses saberes são incorporados no contexto das escolas locais por meio da prática docente, do currículo escolar e do projeto político-pedagógico.
- Elaborar materiais didáticos, modelos de currículo e planos de aulas/cursos que materializem a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridades e a inclusão enquanto elementos fundantes do processo de ensino-prendizagem nas escolas quilombolas da Ilha do Marajó.

- Possibilitar a formação e treinamento de estudantes de Licenciatura da UFPA em propostas de intervenção metodológica.

2. Metodologia

Como referencial teórico-metodológico, esse projeto assentou-se na proposta e abordagem crítica do cientista social Boaventura de Sousa Santos com foco em sua formulação teórica e epistemológica da *Ecologia dos Saberes* (SANTOS, 2009) essa sua concepção se escreve no que esse autor vem denominando de *Epistemologias do Sul.*

Como procedimento prático-metodológico que foi desenvolvido durante a pesquisa, destacamos:

- A realização de *levantamento bibliográfico* e *documental*, que ajudou na construção de um quadro referencial amplo e consistente sobre o objeto de estudo e a temática em questão e uma fundamentação teórico-metodológica deles.

- Como *lócus* da pesquisa, esse projeto elegeu e delimitou as comunidades Pau Furado e Bairro Alto - Vale ressaltar, que ambas comunidades foram reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, no entanto, não tiveram ainda a concessão do título da terra pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) - ambas localizadas em Salvaterra na Ilha do Marajó, na região Nordeste paraense. Conforme aponta o Prof. Flávio Bezerra Barros "estas comunidades são detentoras de conhecimentos e fazeres que perpassam pelo mundo do trabalho, desenvolvendo a pesca; a coleta do caranguejo; o extrativismo do Açaí e do Bacuri; a caça e as práticas de cultivo de plantas alimentícias e medicinais".

- Para o desenvolvimento e aprofundamento da pesquisa, foi realizada *pesquisa de campo,* para o levantamento e coleta de dados, ao total foram realizados três trabalhos de campo. Utilizou-se como método a *pesquisa-ação*, dentro da abordagem qualitativa com: observação e registro de campo, entrevista de corte "semiestruturada"

Severino (2016), ao explicar sobre a pesquisa ação, entende que a:

> A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vista a modifica-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe um conjunto de sujeitos envolvidos na mudança que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2016, p. 127)

Cruz Neto (1994), ao explicar primeiro o sentido da “entrevista” entende que o

> Pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos pelos atores enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada [...] Através desse

> procedimento podemos obter dados objetivos e subjetivos (CRUZ NETO, 1994, p.57)

- Referente aos *sujeitos* da pesquisa, foram entrevistados os moradores das comunidades envolvidas no projeto, distribuídos da seguinte forma: agricultores familiares; educadores da Escola de Pau Furado; membros da associação de moradores da comunidade Pau Furado.

- Todo o percurso do projeto foi voltado para as crianças, jovens, educadores e demais atores das comunidades. Inicialmente fizemos reunião junto à comunidade, envolvendo os sujeitos das escolas e das famílias dos educandos com o intuito de apresentar a proposta e formalizar as parcerias. Realizamos trabalho de campo para mapear os educandos e demais membros da comunidade (contadores de histórias, caçadores, agricultores, cantores, poetas, pescadores, extrativistas) para nos contar/socializar seu cotidiano de trabalho, festas, religiosidades e principais problemas enfrentados pela comunidade.

3. Resultados e discussões

Foi possível verificar a partir da coleta de dados, feita no trabalho de campo realizado pelos bolsistas em Pau Furado e Bairro Alto e nas escolas dessas comunidades **(Figuras 01 e 02),** nas pesquisas documental e bibliográfica, uma desarticulação e/ou distanciamento entre o currículo oficial e o conteúdo ministrado em sala de aula. Os livros didáticos tanto do ensino fundamental menor quanto do maior trabalhado com os discentes estão marcados por um eurocentrismo do saber que descredibiliza, invisibiliza os saberes outros desses sujeitos e pouco incorpora suas pecularieda des e diferenças culturais. No entanto, os professores mesmo aqueles que vêm da cidade via concurso público estão fazendo resistência junto com aqueles já contratados da comunidade, uma vez, que há consciência coletiva a partir dos docentes de que é necessário fazer o enfrentamento imprimindo outra lógica de ensinar-aprender na sala de aula.

Figura 01: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Benedito Thomaz Carneiro em Pau Furado/Salvaterra. Fonte: Maycom Nascimento (trabalho de campo, 2017)

Figura 02: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) de Bairro Alto, na comunidade de Bairro Alto/Salvaterra. Fonte: Projeto Ecologia de Saberes (trabalho de campo, 2016).

Identificamos durante os trabalhos de campo na comunidade de Pau Furado qual o tipo de roça é mais cultivada pelos moradores da comunidade e os saberes tradicionais ligados a essas atividades. Concluímos a partir de observações e de narrativas que a roça da mandioca (**Figuras 04 e 05**) e do abacaxi são as mais presentes e praticadas na comunidade

Figura 04. Etapa de descascamento e lavagem da mandioca feita manualmente, atividade realizada por um homem e duas mulheres, na comunidade de Pau Furado/Salvaterra. Fonte: Maycom Nascimento (trabalho de campo, 2016)

Figura 05: Etapa do esfaleramento da mandioca, atividade realizada por uma mulher, na comunidade Pau Furado/Salvaterra. Fonte: Maycom Nascimento (trabalho de campo,

Outro marcador identificado nesse estudo a partir das observações e análises feitas no material didático das escolas pesquisadas, um distanciamento da identidade quilombola, a desvalorização dos modos de vida inerente à comunidade em que escola está presente, a ausência do reconhecimento dos aspectos étnico-raciais, simbólico culturais dessa comunidade, concluímos com isso que, os currículos e o ensino das escolas do campo estão marcados e apresentam traços da colonialidade[179] do saber, do ser e do poder nos termos de (QUIJANO, 2009).

[179] Segundo Quijano (2009), colonialidade é um conceito diferente de, ainda, que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controlo da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas na jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem

Conclusões:

A presente pesquisa contribuiu com a nossa formação enquanto profissionais, pesquisadores iniciantes, alunos e, sobretudo, como cidadãos, o que evidencia um importante avanço teórico e prático a novos cientistas sociais e educadores da Amazônia. Ademais ajudou na compreensão e no tratamento analítico de um tema tão importante e caro para sociedade e educação contemporânea - ***Populações Tradicionais da Amazônia*** - o que impele o mundo encarar com maior lucidez e urgência as necessidades que esses povos trazem como demanda social, ambiental, política, cultural, econômica e, especialmente, educacional.

Referencial bibliográfico

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

QUIJANO, Aníbal**. Colonialidade do poder e classificação social**. In: Santos, B. S.; Meneses, M. P. G. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-118.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico -** 24. ed. rev.e atual. - São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). ***Epistemologias do Sul.***Coimbra: Edições Almedina, 2009.

necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado. Pablo Gonzáles Casanova (1965) e Rodolfo Stavenhagen (1965) propuseram chamar Colonialismo interno ao poder racista/etnicista que opera dentre de um Estado-Nação. Mais isso só teria sentido a partir de uma perspectiva eurocêntrica de Estado-Nação.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS DA EJA EM BRAGANÇA – PA

Luane de Cássia Carvalho de Oliveira
Universidade Federal do Pará, Brasil
luane.carvalho5@gmail.com.

Antonio Matheus do Rosário Corrêa
Universidade Federal do Pará, Brasil
matheus.correa112@gmail.com.

Rogério Andrade Maciel
Universidade Federal do Pará, Brasil
rogeriom@ufpa.br.

RESUMO: Propõe-se apresentar uma prática educativa refletida teoricamente sobre o Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos e a presença da diversidade cultural dos alunos da EJA na E.M.E.F .Theodomira Raimunda da Silva Lima. Metodologicamente, esta pesquisa dividiu-se em cinco momentos:1) Leitura sobre a concepção de estágio, diversidade cultural dos sujeitos da EJA 2) diagnóstico da realidade; 3) elaboração de plano de intervenção; 4) regência; 5) socialização. O estágio supervisionado torna-se imprescindível por possibilitar a vivência em sala de aula, aproximando o aluno - estagiário das problemáticas do cotidiano escolar e sua superação por meio da práxis educativa. A partir da pesquisa socioantropológica e planejamento para aplicabilidade do projeto de intervenção, houve a construção do indicativo curricular na forma de um projeto, que permitiu a construção de imagens dos alunos sobre: práticas de trabalho, relações familiares, memórias da infância e vivências do campesinato. Nestas imagens, identificou-se a diversidade cultural dos alunos com momentos de criticidade e reflexão no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Educação de Jovens e Adultos. Diversidade cultural.

1. Introdução

O Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos configura-se como elemento importante para a formação inicial dos alunos, pois os diálogos sobre a práxis educativa possibilitam novas possibilidades de práticas curriculares aos educandos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. De acordo com Pimenta e Lima (2006), o Estágio Supervisionado parte do princípio dos diálogos teóricos que envolvem: observação, análise, levantamento de questões problemas, reflexão e proposição de soluções diante situações decorrentes na instituição escolar, e no que diz respeito às práticas curriculares identificadas no cotidiano, inclusive sobre a diversidade cultural dos alunos.

As práticas curriculares existentes no âmbito escolar devem considerar as produções dos alunos que estudam na escola, juntamente com suas identidades e histórias oriundas de espaços que integram, a citar o seio familiar, o trabalho, as instituições religiosas, ambientes

recreativos, dentre outros. Estes aspectos perpassam diretamente pela diversidade cultural que se apresentam nas iconografias dos alunos da EJA, vistas como instrumento de produção de conhecimento.

Então, o objetivo geral deste artigo é apresentar uma prática educativa refletida teoricamente sobre o estágio supervisionado na educação de jovens e adultos e a presença da diversidade cultural dos alunos da EJA na E.M.E.F. TheodomiraRaimunda da Silva Lima, em Bragança - PA. Os específicos são: utilizar as iconografias como proposta metodológica do projeto de intervenção identificando assim os sujeitos da EJA; Identificar por meio das produções iconográficas dos alunos da EJA, a presença da diversidade cultural no cotidiano daescola.

2. Procedimentosmetodológicos

O período destinado ao estágio supervisionado contribui de forma significativa para à formação dos futuros profissionais da educação, durante o processo é viável que o estudante de licenciatura vivencie a realidade de uma sala de aula em diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, assim como aproxima o estagiário da realidade dos alunos como, por exemplo, na Educação de Jovens e Adultos que propicia o conhecimento de histórias e vivências adquiridas pelos alunos ao longo davida.

Metodologicamente, o desenvolvimento deste trabalho deu-se em cinco momentos: 1) realização de leituras e debates sobre os textos que abordam a concepção de estágio sobre o Estágio Supervisionado na EJA; 2) diagnóstico da realidade, onde se observou aspectos como: didática e organização da aula, constituição física da sala de aula e as relações sociais e educacionais; 3) elaboração de um plano de intervenção, tendo em vista as questões problemas observadas *in loco*; 4) aplicação do plano de intervenção (regência) e produção intelectual dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, havendo socialização dos conteúdos através da leitura de imagens e comentários; 5) socialização final na disciplina sobre as produções dos alunos da EJA, reflexões e contribuições do estágio na formação inicial docente.

Para realizar um estudo das iconografias produzidas juntamente com os alunos, como subsídio para compreenderem a importância das representações por imagens. O Estágio Supervisionado da EJA, aconteceu na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental

Prof.ª Theodomira Raimunda da Silva Lima, situada no município de Bragança (Pará), onde é ofertado os níveis de Educação Infantil (Pré I, II e III), Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (1ª a 4ª Etapa, equivalente ao EnsinoFundamental).

Desta maneira, a observação do *lócus* de estágio subsidiou o planejamento e desenvolvimento de atividades no período de regência em sala de aula, buscando relacionar a leitura de mundo que os alunos da EJA representam em imagens considerando as particularidades e características que são comunicadas. Nesse sentido, as imagens construídas pelos alunos configuram-se em *semióticas*, haja vista "[...] a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações" (MARTINE, 1994, p. 30).

3. Resultados e discussões: Diálogos sobre o estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos e diversidade cultural dos sujeitos daEJA

O estágio supervisionado torna-se imprescindível por possibilitar a vivência em sala de aula, aproximando o aluno - estagiário das problemáticas do cotidiano escolar e sua superação por meio da práxis educativa. Nesse sentido, para Pimenta eLima (2006, p. 6) "[...] o estágio enquanto campo de conhecimento se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se de desenvolvem as práticas docentes", surgindo como um momento para seleção de teorias estudadas no curso de Licenciatura em Pedagogia e aplicação destas no ambiente escolar configurado, ainda, pela práxis educativa[180].

Nesta relação sobre aproximação do aluno com o cotidiano da escola, mediado pela pesquisa socioantropológica, obteve-se o conhecimento e diagnóstico da realidade, tendo em vista a necessidade de pesquisar para constatar e, através da constatação, interver na realidade, educando aos alunos e a si próprios (FREIRE, 2016). Dessa maneira, constataram-se as questões-problema na realidade observada que subsidiaram a elaboração de um plano de intervenção sob o título: "Práticas de letramento na EJA: diálogos com os gêneros textuais e iconográficos (poesia e imagem)", onde neste artigo optou-se por um recorte com relação à construção das imagens e a presença da diversidade cultural dos alunos daEJA.

A elaboração do plano de intervenção por parte dos estagiários, tendo em vista as

[180] "[...] o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto das práxis [...]" (PIMENTA, LIMA, 2006, p.14).

questões problemas observadas *in loco*, perpassou pela organização de um plano de ação com proposição das diferentes áreas do conhecimento[181]. Fundamental para a este manuscrito, o recorte sobre o estudo das iconografias que estão presentes contextos do cotidiano dos sujeitos, como demonstrado na tabela aseguir:

Tabela I: Conteúdos curriculares por área do conhecimento desenvolvido durante o estágio.

Áreas do Conhecimento	Conteúdo	Equivalência	Objetivos
Língua Portuguesa, História e Geografia, Artes.	Construção de imagens	1ª e 2ª etapa (Fundamental)	a) Apresentar a importância, necessidade e contribuições das imagens para a vida; b) Desenvolver competências no tocante da leitura de mundo e do cotidiano em uma perspectiva crítico-reflexiva; c) Produzir imagens a partir de histórias de vida e vivências dos alunos, a fim de propiciar a compressão de diferentes culturas.

Fonte: Produzido pelo coletivo de autores, 2017.

Durante o plano de ação para regência em sala, buscou-se integrar as disciplinas com o intuito de relacionar os conhecimentos dos alunos com o conhecimento escolar[182]. As imagens como produção artística, linguística, e histórico-geográfica remontam a realidade dos estudantes, tanto pelos espaços que integram quanto os sentimentos, expectativas e culturas que são criadas a partir de suas vidas.

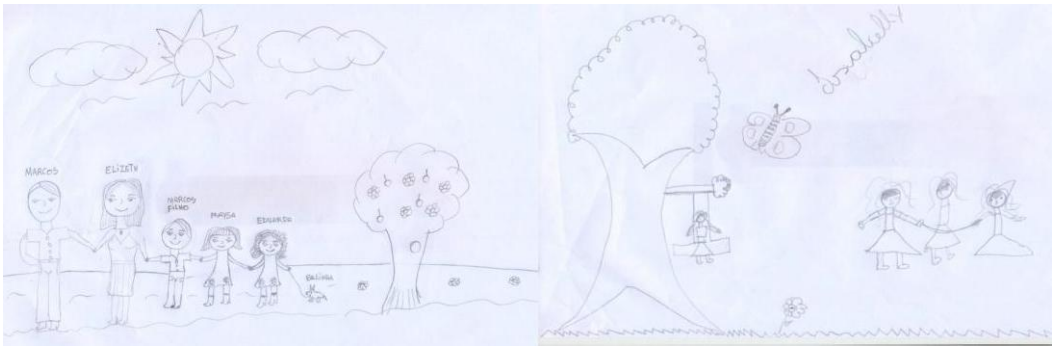
De acordo com Moreira e Candau (2007) cultura implica de um conjunto de práticas que são atribuídos e compartilhados por um grupo, ensinados e aprendidos por meio da linguagem que é comunicada. Assim, a construção de imagens pelos sujeitos da EJA é de extrema relevância, pois facilita aos alunos conhecerem e aprenderem sobre a cultura do outro.

A partir do planejamento materializou-se a aplicação do plano de intervenção se delimitou em dois momentos: No primeiro, apresentou-se uma introdução aos estudos de

[181] As disciplinas do currículo da Educação de Jovens e Adultos em Bragança/PA são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Informática Educativa.
[182] Segundo Moreira e Candau (2007, p. 25) a "[...] compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural aocurrículo".

imagens, através de diagnóstico das histórias de vida dos educandos, apresentou-se a conceituação, tipo de imagens, e suas estruturações. Ao final, foi solicitado que produzissem uma imagem com base em suas histórias de vida e vivências do cotidiano.

Figura 1: Expressão de família e memórias da infância.

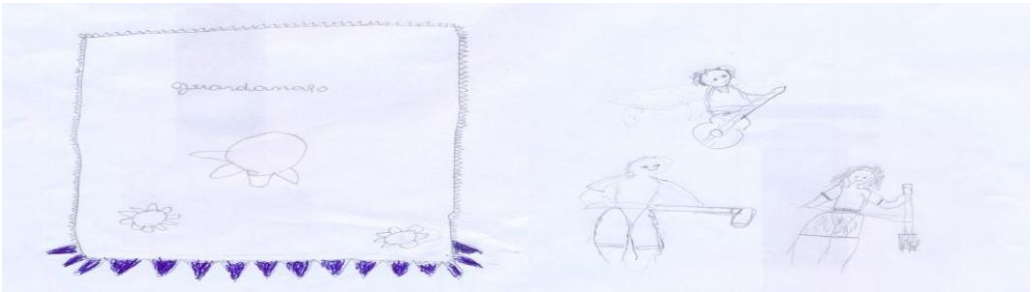


Fonte**:** Produzido pelo coletivo de alunos da EJA, 2017.

De acordo com Freire (2009, p, 20) "[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele". Assim, os sentidos e significados atribuídos às imagens apresentam diversidades culturais, por meio das experiências que constituem a vida dos sujeitos que devem ser valorizadas na prática docente.

Nas imagens acima, são apresentadas vivências e histórias de laços familiares e sociais dos sujeitos, traços estes que devem ser valorizados e vistos como princípio didático-educativo dentro da prática docente no tocante da diversidade cultural do grupo de alunos, ou seja, as suas vivências se tornam fundamento do processo educativo, pois as produções do conhecimento contidas nestas imagens estão permeadas pelos tipos de família; valores humanos; religiosidade e trajetórias de vida.

Figura 2: Guardanapo representando trabalho e vivências em região campesina



Fonte: Produzido pelo coletivo de alunos da EJA, 2017.

Nestas, a primeira remete ao trabalho doméstico e sua importância na vida do sujeito, ao qual tem muito carinho; a segunda, as boas lembranças que o aluno viveu no campo e as

contribuições para a história de vida dele, principalmente relacionado à musicalidade. Faz-se relevante considerar as vivências em conjunto com as memórias dentro do processo cultural, pelo teor representacional e relevante que as histórias nos revelam como, por exemplo, viagens marcantes e a vida diária representada pelo trabalho, pelo cuidar do companheiro e filhos ou pelo sonho da casa própria. Considerando isso, Oliveira, Lima e Pinto (2012, p. 191) afirmam que "Os alunos atendidos pela EJA formam um grupo muito diversificado, que venceu barreiras para estar de volta à escola e que luta diariamente contra o cansaço e outros obstáculos de sua vida cotidiana para estar na sala deaula".

Durante as vivências e experiências no Estágio em EJA foi possível compreender as histórias e vivências dos alunos, possibilitando criar práticas que valorizem a diversidade sociocultural dos alunos. Neste sentido, as atividadesrealizadas em sala de aula durante o período de regência contribuíram de forma significativa para a formação inicial dos alunos de graduação. Primeiramente, pela participação na atividade de construção imagens onde esses alunos representaram suas histórias de vida. Segundo, pela possibilidade de repensar o trabalho docente, a partir das experiências de vida destes sujeitos, pois se consolidou enquanto processos de representações, tornando-os protagonistas deste processo educativo pela presença da diversidade sociocultural dos alunos da EJA no cotidianoescolar.

4. Consideraçõesfinais

A diversidade cultural dos sujeitos da Educação de jovens e Adultos subsidiou uma rica experiência no estágio supervisionado juntamente com as produções. O estágio, além da contribuição para a formação inicial, torna-se imprescindível por possibilitar a vivência em sala de aula, aproximando o aluno-estagiário da realidade dos alunos e promovendo o conhecimento de suas histórias evivências.

A construção de imagens pelos alunos possibilita o desenvolvimento da criticidade e reflexão das histórias tendo uma fundamentação educativa e as dimensões cognitiva, afetiva e social. Dessa maneira, conclui-se que há novas possibilidades para repensar o ato de ensinar os educandos da EJA através de iconografias, evidenciando o protagonismo deles no processo educativo.

5. Referências

FREIRE, P.. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MARTINE, J. (1994). **Introdução à análise da imagem.** Tradução: José Eduardo Rodil. Lisboa: Editora 70, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, SEB, 2007.

OLIVEIRA, A. B. T.; LIMA, M. B.; PINTO, E. A. T.. Educação de Jovens e Adultos (EJA): Perspectivas Metodológicas e Aprendizagem Significativa. **Mimesis,** Bauru, v. 33, n. 2, p. 181- 204, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Polesis,** vol. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

"IDENTIDADE: É A MINHA CULTURA, É COMO EU ME PINTO"

Lena Cláudia dos Santos Amorim[183]

RESUMO: Este artigo apresenta as discussões que giram em torno do processo identitário do povo indígena Tembé, considerando as representações e práticas desse povo. A pesquisa foi desenvolvida na Terra Indígena Alto Rio Guamá–PA, nas aldeias Sede (rio Guamá) e Cajueiro (rio Gurupi). A partir do enfoque etnográfico, buscou-se analisar e compreender o que é identidade para esse povo nas duas aldeias. O objetivo foi analisar como se caracteriza o processo identitário em sua prática cotidiana. E também verificar que elementos são apontados em ambas às aldeias que são considerados processos identitários. Nessa atual conjuntura entendemos que a problemática maior vivenciada por esse povo, é reafirmar sua identidade a partir das permanências desses seus ritos. Ambos os espaços estabelecem, em suas representações e práticas socioculturais, uma divisão territorial e identitária, relacionada com os rios que atravessam a Terra Indígena, diferenciando entre os habitantes do rio Guamá e os do rio Gurupi. Estas representações territoriais e identitárias se configuram cotidianamente nas relações históricas, socioculturais e políticas ocorridas nesses espaços.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Identidade; Tembés;

1. Introdução

Cada povo indígena atravessa transformações históricas que determinam a existência de fronteiras étnicas onde os grupos resistem e respondem aos consecutivos desafios, como o reconhecimento e defesa do território que, na atual conjuntura, é um fator determinante e essencial para entender os processos socioculturais contemporâneos desses povos.

Portanto na Terra Indígena Alto rio Guamá uma ação indispensável para o fortalecimento identitário é a autonomia dentro da sua área, pois são perceptíveis distinções identitárias intraétnicas, de acordo com a localização dos Tembé. Assim as representações territoriais e identitárias se configuram cotidianamente nas relações históricas, socioculturais e políticas ocorridas nesses espaços sociais.

Nesse sentido, foi é relevante pesquisar as distinções identitárias estabelecidas pelos Tembé na Terra Indígena Alto Rio Guamá, assim como diagnosticar como se processa identidade partindo da relação com a sociedade regional e nacional considerando os conflitos

[183] Mestra em Antropologia Cultural e Social pelo programa PPGCS-UFPA. Atua no projeto Bragança, cultura e suas identidades, desenvolvido pela Acadêmia de Letras do Brasil-Seccional Bragança. Email: amorimesmeralda@gmail.com

entre indígenas e os não-indígenas e as iniciativas de luta em favor de afirmação identitária do grupo.

Observando a dinâmica sociocultural nas duas aldeias, foi possível perceber que o povo Tembé interpreta seu sentido de identidade geralmente associado às manifestações culturais, ou seja, quando se referem ao processo identitário acionam-se as festas e os ritos, mas também a língua, a pintura corporal e o artesanato. Considerando os conceitos de "território", "identidade" e "conhecimento tradicional", como categorias analíticas essenciais na análise dos processos sociais contemporâneos dos povos indígenas, faz-se necessário compreender como essas categorias são entendidas pelo povo Tembé.

2. Metodologia

A pesquisa foi realizada na Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), situada no Estado do Pará, próximo da divisa com o Estado do Maranhão, abrangendo os municípios de Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá e Paragominas. A TIARG é banhada no seu limite norte pelo curso alto do rio Guamá e no limite sul pelo curso alto do rio Gurupi. Atravessam também a TIARG os rios Piriá, Coaraci-Paraná, desaguando no rio Gurupi.

O trabalho dividiu-se em fases, o que possibilitou a interação gradual com o povo Tembé. Inicialmente foram feitas visitas nas aldeias São Pedro, Frasqueira e Sede, localizadas nas margens do rio Guamá e nas aldeias Cajueiro, Sussuaranã, Floriano, Teko-Haw e Piarú, situadas nas margens do rio Gurupi. Após estas visitas iniciais, as aldeias Sede (rio Guamá) e Cajueiro (rio Gurupi) foram escolhidas para desenvolver a pesquisa.

O estudo proposto foi efetuado a partir das técnicas de pesquisa etnográfica, tais como observação participante e entrevistas semiestruturadas,tendo como foco central perguntas direcionadas sobre os temas identidade, território e conhecimento tradicional nas duas áreas de pesquisa. Além da etnografia utilizaram-se fontes documentais como: jornais, relatórios e documentos de arquivos locais das aldeias e do Museu do índio (Belém-Pará). Outro suporte importante neste trabalho foi à utilização da fotografia e desenhos a mão livre como fonte de pesquisa social.

3. Discussões teóricas

Na pesquisa de campo buscou-se entender os diversos sentidos da identidade Tembé, ou seja, o reconhecimento do eu e do "nós" diante dos outros em nível intra e interétnico. Como enfatiza Cardoso de Oliveira (2006, p.05), a identificação étnica se dá quando uma pessoa sugestiona o uso de termos raciais, nacionais ou religiosos para se identificar e, ao mesmo tempo, identificar aos outros. Identidade étnica refere-se aos os mecanismos de identificação baseados em expressões culturais e reflete a identidade assumida por indivíduos ou grupos em diferentes situações concretas.

Considerando a noção de grupo étnico é importante analisar as culturas diferentes, pois segundo Benedict (2005, p. 49) é necessário discutir a diversidade de culturas como resultado não apenas da facilidade como as sociedades elaboram ou repudiam aspectos possíveis de sua existência, mas também entender a complexidade com que as feições culturais vão se configurando. Portanto é necessário entender as transformações socioculturais que os povos indígenas vivenciam as quais estão ligadas ao processo de identidade, seja de forma individual ou coletiva.

Nesse sentido é importante verificar como se configura a divisão identitária nos dois espaços de pesquisa, a aldeia Cajueiro (rio Gurupi) e aldeia Sede (rio Guamá), verificando como em ambas aldeias se configura a identidade, e de que forma os Tembé apontam como símbolos de identidade individual e do grupo, pois sabe-se que a primeira referência apontada no nível intraétnico pelos Tembé são limites os rios Guamá e Gurupi onde os Tembés estão localizados.

4. Resultados da pesquisa

O contato com a sociedade regional foi preponderante para estabelecer novos ritmos nas manifestações culturais, pois nas duas aldeias pesquisadas, os depoimentos sobre a entrada dos brancos no espaço indígena, os quais trazem mudanças no modo de vida do povo Tembé, estão muito presentes. Portanto, essa nova configuração estabelecida no contexto interétnico, traz aos Tembé uma nova visão de vida no espaço da aldeia. Isto pode ser explicado com o conceito de "cultura do contato" (Cardoso de Oliveira: 1994), que pode ser mais do que um sistema de valores, sendo o conjunto de representações (em que se incluem

também os valores) que um grupo étnico faz da situação de contato em que está inserido e nos termos da qual classifica (identifica) a si próprio e aos outros.

Nesse sentido, o processo identitário do grupo se configura de forma individualizada quando necessário e de forma coletiva quando os elementos em questão são ações políticas e sociais. Para os Tembé da aldeia Sede (rio Guamá), é necessário saber como funciona o mundo do "branco", pois em uma determinada situação "ser índio" é bom e em outras é viver com o preconceito por parte dos "brancos". O depoimento de Tarril[184], sobre sua própria identificação fora da aldeia, relata o seguinte:

> *Às vezes é muito difícil ser índio. Quando saio da aldeia penso duas vezes antes de dizer minha verdadeira identidade, pois depende muito da situação. Uma vez estava na rua e ai me perguntaram de onde eu era: disse que era da aldeia Sede. Logo ouvia os comentários é índio, as conversas baixas, principalmente quando estamos num público como o hospital, por exemplo, às vezes não é legal.*

Além das especificidades acima mencionadas, onde o processo identitário configura-se de forma individual, busquei identificar no cotidiano dos Tembé, que elementos socioculturais, em termos de práticas e representações simbólicas, poderiam se constituir em aspectos significativos na expressão do sentido de identidade étnica do grupo. Em algumas entrevistas com lideranças políticas, a questão da identidade do grupo era um fator primordial a ser mencionado, considerando aspectos como pintura corporal e o artesanato, pois cada um desses elementos expressados no corpo e na cultura material é uma representação da identidade Tembé.

Segundo Puluta Tembé da aldeia Cajueiro (rio Gurupi), é bastante evidente a "cultura branca" nas brincadeiras das crianças e no gosto musical dos adolescentes como tecnobrega, musicas internacionais. No contexto atual "o índio deixa de fazer as coisas de índio, de aprender as músicas e danças de índio para aprender as do branco." Toda essa expressão cultural do branco, segundo Puluta, é bastante presente nesta aldeia, "e a questão é o que fazer quando o índio não quer mais fazer tarefa de índio?".

Para as lideranças Tembé, essa inter-relação com a cultura do branco é um dos elementos que afasta os jovens do reconhecimento de sua própria identidade fora da aldeia, pois quando são questionados sobre os ritos do seu povo, os mesmos dizem que já sabem, que todo ano é a

[184] Tarril é um dos jovens que estuda para ser cacique na aldeia Sede.

mesma coisa, que não tem muita novidade. Rituais como a "Festa da Moça *(Wyra´u haw)*", realizados na aldeia *Teko-haw* (rio Gurupi) e Frasqueira (rio Guamá), tem sofrido mudanças devido vários elementos apontados pelos organizadores da festa, como a falta de caça, penas para a confecção da roupa, os jovens que já se recusam a participar.

Falar de identidade, hoje, pressupõe também entendê-la enquanto uma atitude política, ou seja, perceber as contradições históricas que estão permeando as práticas sociais. Com isso, é fundamental perceber a identidade em conexão com as relações sociais, pois no meio social a identidade tanto expressa à individualidade humana, como também demonstra a relação do ser social e seu movimento na sociedade.

Nesse sentido, é possível identificar que a partir das relações externas o processo identitário, dentro do contexto indígena, vem sendo questionado pela comunidade, pois é evidente que o contato com a sociedade nacional trouxe mudanças significativas para o cotidiano Tembée principalmente no reconhecimento do grupo.

É importante ressaltar que o povo Tembé, em seu cotidiano, se identifica como Tenetehara, e isso se faz presente na fala do professor Francisco, que explica a importância do termo "Tenetehara" para a afirmação da identidade:

> *Meu objetivo na aldeia Cajueiro é ensinar os rituais já esquecidos pelo grupo, como a "festa da moça". Ensinar os jovens a falar a língua Tembé é muito importante, pois nós somos gente, somos Tenetehara, esse é nosso nome verdadeiro, eu gosto que nos chamem de Tenetehara, não de Tembé. Assim, repassar os ensinamentos dos antigos, é estar afirmando nossa identidade que foi construída desde o século passado pelos nossos ancestrais.*

Dentro desse aspecto foi possível observar a importância dada pelo professor Francisco[185] a todos os ritos que possam ser acionados, pois segundo ele "essa geração nova, está muito ligada ao mundo dos brancos, só querem saber das coisas do branco, esquecendo suas origens. Isso é muito ruim porque vamos perdendo nossa identidade".

Considerações Finais

[185] O senhor Francisco Tembé, ao 89 anos é o professor itinerante nas aldeias Tembé, e falante de quatro línguas incluindo a língua Tembé. Tem a missão de ensinar aos seus parentes todo o seu conhecimento relacionado à cultura Tembé. É considerado pelo grupo como um "dicionário vivo", devido sua atuação nos diversos eventos sociais e culturais ocorridos na Terra Indígena Alto rio Guamá.

Para os Tembé situados a margem do rio Gurupi, essa festa representa o processo identitário, o qual está relacionado com o território e o conhecimento tradicional que é apresentado e transmitido nesta festa. Segundo os indígenas, para se entender a "cultura" Tembé, é necessário visualizar todas as etapas dessa festa, pois neste evento tudo está interligado, ou seja, a identidade, o conhecimento tradicional de seu povo e a importância do território para os Tembé.

Na aldeia Sede (rio Guamá) esse processo identitário se faz presente na pintura corporal utilizada pelo grupo. As pinturas do seu povo não são acionadas somente no momento de festa, mas também na vida cotidiana. Outro aspecto importante na identidade dos Tembé da aldeia Sede é destacado no artesanato feito pelo professor Raimundo Tembé, onde a cultura material produzida nesse espaço de pesquisa é demonstrada como ponto forte da identidade Tembé.

Para os Tembé, assumir-se enquanto indígenas é muito importante e requer reforçar diversas expressões culturais. Em ambos os campo de pesquisa identificou-se que a atuação da língua materna é um fator preponderante na identidade do grupo, pois assumir-se enquanto pertencente a uma etnia, é necessariamente falar a língua materna, que é o primeiro processo de identificação do grupo.

Referências

BENEDICT, Ruth. **Padrões de Cultura**. Lisboa: Livros do Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**, 1976.

_____. Caminhos da Identidade. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

KIT PEDAGÓGICO ANCESTRALIDADE LÚDICA

Elisa Sofia Angelim da Silva dos Santos.
Secretaria Estadual de Educação do Pará – SEDUC/PA (Brasil).
elisasofia.angelimss@gmail.com

Gézika dos Anjos Ferreira.
Secretaria Municipal de Educação de Tailândia/PA (Brasil).
Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí/PA (Brasil).
gezikaferreira@gmail.com

RESUMO: Este material é resultante de estudos e pesquisas realizadas no Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola: Saberes Africanos e Afrobrasileiros na Amazônia; desenvolvida na Universidade Federal do Pará, nos anos de 2014/2015. Buscou-se nesta proposta pedagógica, não apenas apresentar os elementos conjunturais e religiosos que tem influência ou origem na cultura ou religiões afrobrasileiras, de forma séria, mas também lúdica, mantendo toda sua relevância, refletindo acerca do motivo pelo qual em um país que apresenta um índice de miscigenação bastante elevado e onde grande parte da população não se assume enquanto negra, são fatores e elementos histórico-culturais desconhecidos por grande parcela dos autodenominados representantes dessa população.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico, Aprendizagem, Religiosidade afro-brasileira.

O panorama religioso cultural que o Brasil apresenta atualmente é fruto do processo de contribuição de diversas culturas, influenciados desde as invasões portuguesas que trouxeram seus elementos judaico-cristãos com a intenção da colonização espiritual, a um contexto religioso multifacetado, já composto pela religiosidade indígena e complementado pela religiosidade dos negros africanos, trazidos também pelos portugueses para o Brasil.

Tanto no campo da religiosidade como na cultura de um modo geral, comidas, roupas, danças, linguagem verifica-se a mistura dos vários povos que compõem a realidade brasileira, assim nota-se que o sincretismo religioso se estabeleceu como tentativa de manutenção aos negros que aqui passaram a viverem escravizados.

> Um dos primeiros a enxergar o sincretismo afro-brasileiro foi Nina Rodrigues, médico de profissão, etnólogo por vocação; sugeriu, no inicio do século XX, que os africanos cultuavam seus deuses tradicionais misturados aos santos católicos. Segundo os estudos deste autor, foi interessante observar que há preocupações dos educadores em torno do preconceito em relação às religiões de matrizes africanas, nos instigando a investigar mais sobre o assunto (VAINFAS, 2014, p. 153-159).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, aponta a necessidade de uma educação voltada para igualdade e para o reconhecimento da diversidade, neste sentido a diversidade religiosas deve ser enfatizada em

estudos e atividades que enfoquem as raízes étnicas e culturais que apreendem contribuições ímpares na formação do Estado brasileiro.

Um dos grandes desafios da educação atual consiste na formação do cidadão para o convívio com a diversidade, seja ela étnica, cultural, religiosa, de gênero, linguística enfim; com as diferenças que caracterizam as pessoas na sociedade atual. A educação constitui-se assim, um meio possível de colaboração para uma sociedade mais humana e fraterna, permeada pelo respeito às diferenças.

Quando se vivencia é que se constrói o momento educacional, onde este se encontra prenhe de possibilidades de resultar em um momento ímpar em que ocorre a compreensão e, consequentemente, o respeito à diversidade religiosa e cultural; uma compreensão, afinal, que vislumbra a relação existente entre identidade e alteridade, pois:

> Garantir que uma escola seja igual para todos e respeite a particularidade do povo negro não depende apenas de preceitos legais e formais. Não podemos creditar numa relação de causa e efeito entre a realidade educacional e o preceito legal. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não (GOMES, 2001, p.89).

E tendo em vista que no decorrer da história as práticas religiosas de matriz africanas foram ignoradas, desrespeitas e/ou até combatidas, buscamos uma alternativa lúdica para abordar um aspecto tão relevante da cultura afrobrasileira.

Objetivos Gerais

- ✓ Apresentar a Lei 10.639/2003 buscando discussão, conhecimento, reconhecimento e respeito da Religiosidade Afrobrasileira por meio de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras;
- ✓ Romper com o modelo pedagógico vigente, incluindo o modelo afro-brasileiro na condição de decisório para a construção da sociedade.
- ✓ Proporcionar condições a alunos e professores de apropriarem-se de novos saberes sobre a Cultura Afrobrasileira.
- ✓ Garantir ao Afro-brasileiro a construção de sua personalidade com referência em outros negros.
- ✓ Proporcionar condições ao Afro-brasileiro de promover a cidadania e igualdade racial, alcançáveis por meio de uma pedagogia multiétnica.

Objetivos Específicos

- ✓ Perceber os diferentes tipos de religiões, costumes e línguas;
- ✓ Despertar para a africanidade brasileira em manifestações na arte, culinária, língua e religião, como elementos de formação da cidadania;
- ✓ Proporcionar condições para o conhecimento sobre a religiosidade de matriz africana;

- ✓ Socializar conhecimento acerca dos principais orixás cultuados no Brasil, diferenciando suas características.
- ✓ Levar os participantes a reconhecer o sincretismo existente entre os orixás e os santos católicos de forma lúdica,
- ✓ Estimular a investigação e a busca por novas informações relacionadas ao tema.
- ✓ Promover a interação e a diversão com os demais participantes nos jogos propostos.

Metodologia

É sempre muito difícil falar da mesma coisa de maneira diferente, ainda mais, apresentar uma nova perspectiva para algo que é tão marginalizado. Estamos nos referindo à maneira de ensinar e aprender através do lúdico. O lúdico melhora a aprendizagem, é um meio que nos possibilita a organização e faz com que redimensionemos nossa maneira de ensinar e de aprender, criar e recriar o objeto de estudo o tempo todo (SANTOS e RODRIGUES, 2009).

Celso Antunes (2003) cita o seguinte sobre o jogo:

> O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real (p.35).

Aprender brincando é uma forma de dar um novo significado à sua forma de ensinar, transformando seu espaço em algo prazeroso. Mais do que nunca é necessário criar novas formas de ensinar e aprender, onde o aprender aconteça de maneira lúdica e significativa, onde o espaço de aprendizagem possa ser transformado em um ambiente de iniciativa, criatividade, senso crítico e responsabilidade.

A proposta pedagógica visa uma abordagem lúdica e vivencial, almejando a intensificação da valorização das diferenças, discutindo e contextualizando elementos da religiosidade afrobrasileira, constantes da conjuntura atual, enfatizando suas peculiaridades respectivas à cultura brasileira, ainda perpassando pela prática educativa no que tange ao processo de exercício da religiosidade na formação humana e por questões sociais que abrangem a realidade das religiões afrobrasileiras.

Os jogos se justificam enquanto alternativas pedagógicas na discussão da religiosidade de matriz africana, buscando trabalhar as características de cada orixá, bem

como o sincretismo existente em nosso cenário sócio-cultural. Podendo ser explorado com variantes de suas regras, de acordo com o facilitador das atividades.

Onde o Kit Pedagógico é composto por 03 jogos: *Memória Ancestral, Tabuleiro dos Orixás e Afroquiz*, objetivando o desenvolvimento do conteúdo de forma interessante e lúdica aos educandos, além do trabalho escrito, uma cartilha pedagógica com o referencial teórico e orientações aos docentes, visando contribuir para a formação inicial e continuada nesta área.

Propostas Lúdicas

- MEMÓRIA ANCESTRAL *(jogo da memória).*
- TABULEIRO DOS ORIXÁS (*jogo de tabuleiro*).
- AFROQUIZ (*jogo de perguntas e respostas).*

Memória Ancestral

Faixa Etária: 06 anos em diante.
Número de Participantes: mínimo 02 por partida.

O ***jogo da memória***é um clássico jogo formado por peças que apresentam uma figura em um dos lados. Cada figura se repete em duas peças diferentes.

Para começar o jogo...

1. São 18 pares de cartas, totalizando 36 cartas impressas com os principais orixás cultuados no Brasil.
2. Todas as peças devem estar embaralhadas.
3. As peças são postas com as figuras voltadas para baixo, para que não possam ser vistas.
4. Cada participante deve, na sua vez, virar duas peças e deixar que todos as vejam.
5. Caso as figuras sejam iguais, o participante deve recolher consigo esse par e jogar novamente.
6. Se forem peças diferentes, estas devem ser viradas novamente, e sendo passada a vez ao participante seguinte.
7. Ganha o jogo quem tiver descoberto mais pares, quando todos eles tiverem sido recolhidos.

Tabuleiro dos Orixás

Faixa Etária: 08 anos em diante.
Número de Participantes: 2 a 4 participantes.

O ***Tabuleiro dos Orixás*** foi inspirado no jogo de tabuleiro *Lince,* onde, a partir do lançamento do dado, vence quem encontrar no tabuleiro as figuras correspondentes que lhe cabem antes dos outros jogadores.

O jogo é composto por...

- ✓ 01 *dodecadro* (“super dado” de 12 faces);
- ✓ 01 banner, com 16 cartelas impressas com os principais orixás cultuados no Brasil, contendo as informações básicas para assimilação acerca de cada um com: *dia da*

semana, cores, símbolos, elementos, domínio, saudação, sincretismo e data comemorativa alusivos ao orixá em conjunto ao sincretismo que este apresentar.

- ✓ 64 minicartelas (quatro de cada orixá), sendo estas semelhantes às cartelas maiores.

Jogando...

1. O jogo inicia com a divisão dos participantes em duplas ou grupos, onde cada um escolherá sua ordem de jogada.
2. Cada jogador lançará o dado e receberá o número de cartas correspondentes.
3. Os jogadores se posicionarão ao lado do *Tabuleiro dos Orixás*, com suas minicartelas viradas com a figura para baixo.
4. Os jogadores terão que encontrar no tabuleiro a figura dos orixás correspondentes às minicartelas que estão em suas mãos e colocá-las sobre as cartelas correspondentes.
5. O primeiro que depositar todas as suas minicartelas corretamente elimina os demais participantes, ganhando assim o jogo.

Afroquiz

Faixa Etária: 10 anos em diante.

Número de Participantes: mínimo 02 por partida.

O ***Afroquiz*** é um jogo, elaborado na plataforma Windows, no programa Power Point, com perguntas e as respostas acerca dos principais orixás cultuados no cenário brasileiro, com curiosidades rituais, perpassando também por questões do sincretismo vigente.

Material Necessário:

- ✓ CD com o arquivo do jogo.
- ✓ Equipamento de Data Show e computador para projeção das perguntas do quiz.
- ✓ Conjuntos de placas com a indicação das alternativas de respostas com as letras: "A" – "B" – "C" – "D".

Como Jogar:

1. Os participantes organizam-se individualmente ou em grupos;
2. Cada jogador (ou grupo) irá responder as perguntas dispostas no Afroquiz erguendo a placa correspondente à alternativa escolhida como resposta da sequência apresentada no jogo.
3. Vence quem tiver o maior número de acertos das perguntas do quiz.

Avaliação

Tratar da importância e valorização da cultura negra dentro da escola, proporcionando atividades lúdicas que estimulem uma reflexão crítica da realidade e estímulo da afirmação dos valores culturais negros pertencentes à nossa sociedade é o que propõe o *Kit PedagógicoAncestralidade Lúdica*. Será considerado um resultado satisfatório se as

atividades propostas forem desenvolvidas de maneira contextualizadas à temática, de modo a proporcionar a democracia representativa, visando construir uma consciência de igualdade, tendo em vista, que pela sua função social, a escola se constitui, em um espaço de construção e ressignificação de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Os critérios serão estabelecidos de maneira qualitativa, visando à participação dos alunos e o entendimento do conteúdo abordado, valorizando o diálogo estabelecido durante as atividades, almejando desenvolver no educando a capacidade de convivência saudável em meio à diversidade religiosa presente em nossa sociedade, enfatizando a o respeito mútuo, apresentando a extrema deste valor na formação do indivíduo em todos os aspectos de sua educação, neste caso, a percepção da vivência da religiosidade afrobrasileira, que é extrema importância na construção individual de personalidade e do caráter de um cidadão consciente, que busquem cooperativamente a construção de uma sociedade mais fraterna e justa.

Referências

ARRUDA, Jorge. **Educando pela diversidade afrobrasileira e africana**. João Pessoa/PB: 2006.

BRANDÃO, Sérgio Vieira. **História dos Povos Indígena e Afro-Brasileiro.** Volume I. Curitiba: Expoente, 2009.

_____. **História dos Povos Indígena e Afro-Brasileiro.** Volume 1I. Curitiba: Expoente, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, SENADO, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da Republica Federativa, poder executivo**, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei Federal nº 10.639/03. **Altera a LDB, lei 9.394/96, para inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília, 2003.

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afrobrasileira e Indígena".** Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília – DF, 2005.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Disponível em *http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192*, acesso em 18/08/2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**, 23 ed.. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** IN: Racismo e anti-racismo – repensando nossa escola /Eliane Cavalleiro (orgs.) São Paulo: Summus, 2001.

GILZ, Claudino; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; PEROBELLI, Rachel de Morais Borges e RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. **Desafios do Contexto Histórico-Legislativo da Formação do Professor de Ensino Religioso no Brasil.** Disponível em *http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st6/Rodrigues,%20Edile%20Maria%20Fracaro.pdf,* acesso em 18/09/2015.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na Escola.** 2ª edição. Petrópolis, Vozes, 1995.
KHISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, **Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 3ª edição. São Paulo, Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Lilian. **Ensino Religioso: no Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2007.

PCNER, **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

NA ONDA DO CAMPO ALEGRE: URRA MEU BOI! QUE A ESPETACULARIDADE VAI PASSAR EM IRITUIA PARÁ

Jacilene Bastos Benicio[186]
Ricardo Augusto Gomes Pereira[187]

RESUMO: Este trabalho parte da observação da manifestação do Boi Bumba Campo Alegre, o qual suscitou em mim o questionamento em relação a essa cultura, já que a mesma não foi perpetuada. Assim, indago como o Boi Campo Alegre se manifestava em Irituia, buscando compreender aspectos de sua espetacularidade. O objetivo do estudo foi identificar a contribuição desta espetacularidade à cultura local e educação escolar. Os resultados apontam que a pesquisa foi importante para conhecer os elementos da cultura popular local, considerando as manifestações e expressões populares como foi o Boi Campo Alegre, considerando que mesmo com a manifestação adormecida no município, há interesse em pessoas mais jovens em aprender a dançar e a participar do referido boi, a partir de elementos como o cantador ou ser repentista. As considerações finais refletem o forte apelo educativo que o renascimento dessa manifestação está trazendo para o município, tal ação poderia implementar oficinas culturais em torno do boi, já que cultura e escola constituem uma parceria de êxito.

PALAVRAS-CHAVE: Espetacularidade; Educação; Cultura popular; Boi bumbá.

INTRODUÇÃO

As manifestações espetaculares são aquelas brincadeiras de rua que são adaptadas ao contexto próprio de cada região. Nesse sentido, é possível observar que a dança se constitui uma dessas manifestações, uma vez que ela expressa através do corpo e suas expressões, o momento histórico de uma localidade expandindo suas experiências, inspirações e criatividades.

Bião (1998) afirma que manifestações espetaculares são apresentações culturais que exprimem a cultura de um povo, ou seja, apresenta o modo de vida e trabalho. Representando a realidade cultural de um determinado grupo. O boi bumba representa uma das formas de espetacularidade no Brasil, já que o mesmo exprime uma ludicidade influenciada em primeira instância pela cultura do caboclo que recebe importante influência dos povos indígenas, uma

[186] Licenciada em Letras. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação de Mãe do Rio. Aluna da Licenciatura em Dança PARFOR/ETDUFPA/ UFPA.
[187] Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional (UNITAU). Mestre em Educação (PPGED/ICED/UFPA). Doutorando em Educação (PPGED/ICED/UFPA). Professor da Licenciatura em Dança PARFOR/ETDUFPA/ UFPA.

vez que "Na área da cultura popular e da religiosidade brasileira encontramos a mistura de raças" (SILVA, 2011 p. 233).

A festa do Boi-bumbá, ou Festa do Boi, ou ainda Brincadeira do Boi, têm sua origem no Nordeste do Brasil, onde derivou de outra Dança típica de lá, o Bumba-meu-Boi. Com as constantes imigrações de Nordestinos para a Região Norte do Brasil, em especial para o Estado do Amazonas, houve também a imigração de manifestações culturais como o Bumba - meu- Boi que logo foi assimilado pela população e ganhou aspecto local.Essa dança apresenta traços culturais marcantes na cultura brasileira (SILVA, 2011).

Como já foi citado ao boi bumbá se expandiu para todas as regiões brasileiras, sendo ressignificado de acordo com o interesse popular. Na cidade de Irituia, situada no nordeste paraense, século XX, essa manifestação era muito frequente, encenando dramas permeados de danças, cânticos, declamações e alegorias com disputas acirradas. Os bois que marcaram a época na cidade foram *Vai Se Ver, Liro Verde, Campo Alegre e Pacuchico.*

O Boi Bumbá Campo Alegre do município de Irituia, existiu desde 1950 o qual foi mantido por familiares da senhora Luzia Cordeiro, a qual foi informante da pesquisa e que por muito tempo teve a participação de bisnetos, netos, filhos, sobrinhos, esposa, moradores do município Essa análise, a partir do que reflete Bakhtin (1987), a respeito do estudo da obra "*A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rebelais*", o mesmo aponta que a influência da manifestação burlesca anexado ao âmbito do grotesco, mostrando-nos a necessidade de se estabelecer os limites da pluralidade da cultura popular. Para Bakhtin, as manifestações da cultura popular podem ser divididas em três categorias: as formas dos ritos e espetáculos (festejos carnavalescos, obras cômicas representadas nas praças públicas, etc.); obras cômicas verbais; de diversa natureza: orais e escritas, em *latim* ou em língua vulgar; e diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro (insultos, juramentos, etc.).

Esse grotesco falado nesta obra entendo que vai muito além de fazer o povo rir, tem outro objetivo, como tem também a finalidade de impactar. Essa metodologia atraente é descrevida por apropriar -se da degradação do corpo, conciliado pela transferência de sentido e por alusão às partes inferiores do corpo, tais como os órgãos genitais e tudo o que é produzido por eles. Também podemos lembrar das pessoas nascidas na época com má formação que eram escondidas, mantidas separadas do convívio social, ou seja, levavam à

tona todas as deformidades escondidas socialmente, "isso produziu o aparecimento de uma linguagem carnavalesca típica, da qual encontramos numerosas amostras em Rabelais" (BAKHTIN, 1987, p. 9).

METODOLOGIA

A coleta de dados envolveu o levantamento de informações sobre o Boi Campo Alegre junto a única componente do folguedo viva, a Senhora Luzia Cordeiro e com outra brincante, a senhora Sebastiana de Oliveira Bastos. A coleta se iniciou com conversas informais com essas componentes do boi, as quais prestaram informações relevantes para compreensão da manifestação no município de Irituia. Após esse período, procedi entrevistas, especialmente com a senhora Luzia Cordeiro que foi a dona do Boi campo Alegre.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Os momentos de pesquisa exploratória e de campo renderam uma série de informações relevantes sobre o boi Campo Alegre, o qual foi conhecido na cidade na década de 1950, coordenado pelo senhor "Julião Cabeça", chamado de" Lírio Verde" Ele que iniciou as manifestações do boi bumbá no município, era muito famoso, as apresentações aconteciam no mês de junho, na festa do santo Antônio, e encerravam na primeira quinzena de agosto.

Segundo D. Sebastiana de Oliveira Bastos, havia disputa de boi, os donos de boi preparavam para disputar nos versos a brincadeira, ou seja, suas apresentações, vencia aquele que recitasse o último verso num período de 10 hora seguidas, sem intervalos ou qualquer parada. O boi vencedor, ganhava toda indumentária do outro, que custava muito dinheiro, ou então, destruíam tudo do boi perdedor, momento tenso da apresentação, pois os familiares temiam pela vida de seus entes queridos por conta da rivalidade que tinha os opositores, o boi torna-se um ringue para se vê quem era o melhor do lugar.

Com a morte do sr. Julião Cabeça, a coordenação do boi fica para seu filho Wilson de Oliveira Bastos, popularmente conhecido como "Valeriano", que faleceu no ano de 2014, supostamente por hanseníase. Este deixou sua marca impregnada no município desde que "botou" o boi Campo Alegre, um boi que tinha um diferencial: o cantador, um repentista considerado por todos, o qual se apresentava e nunca perdia uma parada. O mesmo foi desafiado a botar o boi e superou as expectativas de quem dizia que ele não faria igual o pai.

Tudo começou quando D. Luzia convidou-o para fazer um boi, o Valeriano, disse que não sabia se dava conta de botar o boi, mais ficou animado, D. luzia convidou uns outros e

começaram a construir o boi e suas indumentárias, ensaiavam na casa de um dos componentes e e os integrantes do cordão do boi eram todos da família, irmão, mulher, tio, primo, vizinhos e amigos, pessoas conhecidas e que tinham paixão por boi bumbá.

Umas dificuldades tiveram no momento de enfeitar suas fantasias, mais chegaram uma conclusão que cada um enfeitaria sua roupa, e assim aconteceu. Mais essa segunda versão com o filho do sr. Julião, já teve uma alteração, em suas apresentações, não acontecia as disputas como antigamente e sim apresentações culturais com intento de alegrar e divertir os próprios componentes do boi. Mesmo assim, eram convidados a se apresentar em todos os municípios da redondeza. Os versos entoados no boi eram todos de cunho social, denunciavam a vida das pessoas, com relação à economia, trabalho, cuidado, etc...

Dona Luzia Cordeiro Bastos, relatou-me com tristeza a falta dessa manifestação no município, e diz não entender o motivo de não ser uma das mais evidentes no lugar, devido a importância que teve no passado, achou louvável minha pesquisa, pois na cidade já vieram pesquisadores até de Brasília mais para pesquisar o carimbó. Disse que vai morrer tranquila, pois sabe que a história do boi bumbá em Irituia estará no papel para quem quiser conhecer. Na figura 04, observa-se a réplica do Boi Campo Alegre.

Figura 04: Restos do Boi Campo Alegre na casa de Dona Luzia. Fonte: Bastos (2017)

CONCLUSÕES

A pesquisa me conduziu a refletir sobre o papel da escola, a qual é um mecanismo primordial na preservação dessa manifestação cultural, pois é função da escola promover esse tipo de conhecimento em suas atividades e currículos. Antigamente o conhecimento era

repassado na família de pais para filhos, como diz Dona Luzia: " até crianças mesmo, porque o que fez eu ficar assim cativa com o boi foi que um ano o papai não fez o dele aí ele fez um pra nos pras crianças, nos era criança e tinha meu irmão que sabia cantar ai ele cantava". Essa fala de Dona Luzia Cordeiro mostra que o conhecimento cultural era transmitido pelas famílias, como as profissões, se o pai era sapateiro o filho automaticamente seria o mesmo e dependendo do envolvimento com as manifestações culturais de uma família, ela contagia a todos, ou seja, todos eram envolvidos com aqueles costumes culturais.

Atualmente sabemos que tudo mudou, as famílias mudaram os hábitos e costumes mudaram, os valores mudaram, tudo foi modificado e traços culturais bem remotos nas famílias de agora não existem, por isso que a escola deve ser canal de apresentação de conhecimento da diversidade cultural.

O município de Irituia apresenta o folguedo do Boi Bumba nos meses de janeiro, julho e agosto: janeiro: festividade de São Benedito; em julho: festival da cultura irituense; agosto, nas apresentações folclóricas que acontecem nas escolas da região. O boi bumba é uma mistura das artes, encontramos em sua apresentação o teatro, a comedia a dança a poesia e o romance. E cada momento vamos percebendo a passagem de um acontecimento artístico para o outro, é muito visível nessa apresentação originalmente de rua e joanina a comedia.

O Boi Bumbá Campo Alegre em Irituia, diante de tudo que foi relatado, se organizava dessa forma, o interessante que esse conceito é novo, mas já se fazia presente na forma de organização das brincadeiras de boi, a preocupação com a cena, com alegorias, com espetáculo, prender o público, falar de algo sério sendo cômico, nos vestuários tudo pensado organizado da forma que a espetacularidade exerça seu papel e objetivo que é o de envolver todos expectadores com seus artefatos. Meyer (1993, p.194), salienta que "o Bumba Meu-Boi é a mais estranha, original e complexa das nossas danças dramáticas. E também a mais exemplar", devido todo um enredamento cultural repassado no folguedo. O boi bumba Campo Alegre é o melhor exemplo de espetacularidade devido a presença de várias linguagens artísticas em sua apresentação e considerada por alguns autores como uma dança dramática.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhaillovitch. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rebalais**/ São Paulo: Hucitec; Brasília; editora da UNB, 1987.

BIÃO,Armindo;GREINER,Christine. (Org.). **Etnocenologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume,1ª Edição, 1998.

MEYER, Marlyse. **Caminhos do imaginário no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1993.
SILVA**,** RenerMarc da Costa**.** Cultura Popular e Educação**.** IN: TV ESCOLA. **Cultura Popular e Educação.** Brasília/DF MEC, p. 9/2011**.**

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Samara da Conceição da Silva
Acadêmica do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/Química,
Universidade Federal do Maranhão - UFMA,
Bolsista do Programa Foco Acadêmico, Brasil,
E-mail: samara.silva.ms@gmail.com

Neusani Oliveira IvesFélix
Professora efetiva da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT);
Mestre em Educação e Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Brasil.
neusanives2@gmail.com.

RESUMO: O Ensino de Ciências Naturais é visto, neste trabalho, como espaço promissor de intercruzamento de saberes técnico-científicos e saberes tradicionais. Portanto, objetivou identificar como os docentes Tentehar, das Ciências Naturais, relacionam os saberes curriculares com os saberes tradicionais, ou não. Como o ensino de Ciências Naturais é realizado na escola Suíra? A abordagem teórico-metodológica é a qualitativa e os instrumentos de coleta de dados foram: a) a observação in loco; e, b) as entrevistas semiestruturadas. O ensino de Ciências Naturais é realizado sem uma inter-relação com os saberes tradicionais. A educação intercultural é, por vezes vista com um olhar de desconfiança, talvez porque não acreditem que este consiga de fato e de forma adequada, articular os saberes tradicionais com os científicos.

PALAVRAS–CHAVE: Escola Indígena; Ciências Naturais; Saberes Tradicionais.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases daEducação Nacional Lei nº 9394/96 em seus artigos 26, 78 e 79 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), defendem a necessidade de uma educação diferenciada, específica e de qualidade para os povos tradicionais do país. Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998), ao apresentar como sugestão de conteúdo para a disciplina de Ciências Naturais- os seres humanos e o meio ambiente-ressalta que:

> [...] as sociedades indígenas possuem um conhecimento minucioso do meio natural e que reconhecem não somente a diversidade biológica (variedade de espécies da fauna e da flora), como também a diversidade ecológica (variedade de ecossistemas). Atualmente é bastante reconhecida a contribuição das sociedades indígenas na ampliação e manutenção da diversidade biológica. A discussão atual sobre biodiversidade passa pelo respeito e pelo reconhecimento da existência de sociedades diversas e diferenciadas, como as indígenas (BRASIL, 1998, 256).

Assim Souza; Jófili e Amaral (2014) argumentam que o ensino de Ciências nas escolas indígenas deve valorizar os saberes específicos da comunidade tradicional em que estão inseridas, em uma perspectiva de produção de conhecimento contextualizado com a vida do aluno.

Assim, os objetivos do trabalho foram identificar as bases epistemológicas da organização curricular da disciplina de Ciências Naturais, vivenciada pelos alunos indígenas da etnia Tentehar, Município de Grajaú – MA, na escola Suíra; identificar como os docentes Tentehar, das Ciências Naturais, relacionam os saberes curriculares com os saberes tradicionais, ou não. Buscamos responder com a pesquisa: Como o ensino de Ciências Naturais é realizado na escola Suíra? Como os Tentehar vivenciam a relação homem - natureza?

METODOLOGIA

A abordagem teórico-metodológica adotada para esta pesquisa, basicamente, é a qualitativa do tipo etnográfica. Assim foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, a) a observação in loco, e, b) as entrevistas semiestruturadas.

No que diz respeito ainda à pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, André (2010) argumenta que esta é caracterizada pela observação in loco e pela entrevista, proporcionando ao pesquisador a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, a partir destes, é possível realizar análises e interpretações.

A observação in loco foi realizada em uma sala de aula, na biblioteca da escola e em momentos de festividades realizadas na aldeia, como o "Dia do Índio" e na própria comunidade. As entrevistas foram realizadas como três mulheres da aldeia - uma professora e duas mulheres comuns da comunidade-, e um rapaz[188], o critério de escolha foi a aproximação das pesquisadoras com os mesmos.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Perspectiva de uma educação intercultural a partir do ensino de Ciências Naturais

A partir da observação in loco, em particular a sala de aula, identificamos que a turma era constituída com crianças de 04 a 09 anos de idade, portanto, multisseriada. Trabalhavam duas professoras nesta turma e ministravam aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências, porém falavam durante as aulas a língua materna

[188] Para manter o anonimato dos colaboradores, estes foram nomeados, de Professora (P) Mulheres (M1, M2) e o Rapaz (R).

Tupi Guarani, pois segundo as mesmas, haviam palavras em português que os alunos desconheciam.

De acordo com as docentes os conteúdos ministrados eram selecionados pela Secretaria Municipal de Educação e repassados para a escola durante os planejamentos, além dos conteúdos, também eram disponibilizadas atividades escolares. Cabe ressaltar as professoras acreditavam que tais conteúdos iriam ajudar os alunos a saírem da aldeia e se adaptarem mais rápido aos currículos da escola não indígena.

Para Santomé (1993) situações como esta precisam ser analisadas, pois:

> Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1993, p. 157).

Neste sentido, percebemos que ainda não é considerada uma atenção prioritária aos conteúdos de forma intercultural, na complexidade e dinâmica do processo de ensino aprendizagem cotidiano, pois os professores e o sistema escolar em questão de certa forma ainda não começaram o debate reflexivo e de crítico da realidade vivenciada, tomando como ponto de partida a dimensão tradicional Tentehar, e com isso silenciam as vozes que se diferenciam na escola.

Em conversas informais com as professoras da turma observa, uma delas relatou que os próprios filhos não estudavam na escola da aldeia, pois acreditava que a escola da cidade tivesse um ensino de melhor qualidade. Enfatizavam que os mesmos futuramente precisavam fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, por exemplo. A partir desta fala percebe-se que a educação intercultural talvez possa não ser um desejo de algumas pessoas da comunidade e sim uma preocupação.

Nesse sentido Luciano (2013) aponta sobre o aspecto central da escola indígena que é:

> [...] o duplo papel da escola indígena: valorização e transmissão de conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, de um lado, e acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade moderna, do outro. O foco central de minha reflexão aqui, portanto, é discutir as possibilidades e as condições que a escola indígena tem para cumprir essa complexa função (LUCIANO, 2013, p. 97).

Nesta perspectiva Luciano (2013) infere que a escola indígena e seus variados modelos não atendem satisfatoriamente as expectativas dos povos indígenas, pois "não

consegue articular de forma adequada os conhecimentos tradicionais com os conhecimentos científicos" (p.97).

No que se refere ao ensino de Ciências Naturais, observamos dentre os conteúdos trabalhados - o meio ambiente, o corpo humano e a água - entretanto neste trabalho faremos a descrição apenas sobre o tema: corpo humano. As professoras iniciaram a aula escrevendo o conteúdo do livro didático acerca do tema no quadro negro, em seguida aguardavam que todos os alunos escrevessem o conteúdo em seus cadernos, logo após solicitavam para as crianças uma atividade que já estava no livro didático e indicavam que era tarefa para casa, por conseguinte como não havia terminado o horário da aula, as professoras passavam uma outra tarefa, dessa vez impressa para os alunos pintarem, daquelas que a Secretária de Educação havia disponibilizado.

Percebemos, portanto, que os professores de Ciências Naturais mobilizavam os saberes curriculares em sala de aula de forma comum, não havia uma prática pedagógica que inter-relacionava os saberes indígenas com os saberes técnicos-científicos, talvez seja essa, uma das inadequações da escola indígena salientada por Luciano (2013) que apesar de um modelo de educação legislado e pautado em um caráter específico e diferenciado, utilizam-se de práticas pedagógicas eurocêntricas, mesmo que seja de forma inconsciente, às vezes.

No que diz respeito a relação homem – natureza entre os Tentehar, destacamos que durantes as observações in loco e entrevista, conversamos com a (M1) e a (M2) e com um rapaz indígena (R) e constamos que o olhar da comunidade à esse respeito era de ambiguidade e preocupação, em relação ao meio ambiente e o espaço temporal vivido, como se segue nos relatos:

> (M2) Antigamente não era muito bom, hoje as pessoas são mais desenvolvidas, e na nossa visão está melhor. (M1) antes não tinha fogão, tudo era feito na lenha. (M2) hoje a gente aprende mais coisas e faz muitas coisas que o branco faz. (M1) antes a gente não usava nem geladeira, ventilador, usava era cabaça. (M2) nós não tínhamos água potável, buscava no rio, no poço da comunidade, no riacho, hoje já tem água potável para beber, poço artesiano, antigamente não era assim não. O lixo não era coletado a gente jogava o lixo em qualquer lugar. (M1) na comida a gente não usava nem tempero, era só água e sal, nem óleo, por isso a gente não adoecia assim, a gente não tinha colesterol na época porque a gente não comia essas coisas. Nem café a gente tomava, comia era mamão, batata assada, macaúba assada de manhã cedinho, inhame, era mais sadio. Agora hoje em dia a gente come igual branco, com tempero, óleo. (M2) a gente não ficava doente assim, nós não comíamos nem farinha que era dos brancos, a gente comia a nossa farinha, porque os brancos botam mistura e a nossa não. [...] antes a gente preservava a natureza, a gente não tinha desmatamento como hoje, até a área indígena está desmatada, tinha madeira,

> antigamente era conservado. A gente está até querendo repor de novo porque a gente ver e não tem mais madeira, que é para fazer casa.

Questionamos ainda sobre as consequências destes problemas levantados caso nenhuma providência fosse tomada (M1) e (M2) responderam:

> (M2) Eu não queria que isso estivesse acontecendo, eu queria que fosse como era antes a natureza, porque nós precisamos. Ainda bem que ainda não tem invasão. (M1) por quê se tiver mata até nós índios e, acabamos morrendo de graça. (M2). Tomara que isso não aconteça isso. [...] hoje estamos preservando algumas madeiras, plantando, plantando até frutas para comer.

Diante das falas e das expressões durante a conversa percebemos a tristeza nos olhos das senhoras entrevistadas ao se recordarem o passado e consequentemente temerem o futuro.

Em uma perspectiva ameríndia destacamos a relação sobrenatural dos agentes sociais com a natureza. A (M1) e a (M2) afirmaram ter vínculo com um animal que para elas eram prediletos e especiais - o Papagaio, pois este, reproduzia a língua materna Tentehar e até mesmo o Português, sendo fascinante para elas. Mencionaram ainda, exemplos de outros animais encontrados ao redor da comunidade e qual seu valor para as mesmas.

> (M2) A gente gosta de macaco, papagaio, cutia, jacu, caititu (é um porco do mato), a gente gosta e vai se apegando. A gente ensina os papagaios falar a linguagem e o português. O índio gosta muito do cachorro, gosta muito de criar cachorro, porque ajuda caçar, pegar caça. (M1) gosta de criar porco, galinha. (M2) quando os índios vão caçar e ver um animal novinho já traz para criar aí se apega com aquela caça. Mais, o que animal especial para a gente é o papagaio.

Ainda sobre a relação do povo Tentehar com o meio ambiente, a (M1) e a (M2) informaram que cultivam para à alimentação o inhame, a banana, batata, abóbora, mandioca para produzir farinha e outras. Com relação aos componentes botânicos, citaram: plantas ornamentais, medicinais e as usadas como condimentos:

> (M2) urucu, jenipapo. Serve até para se pintar. Aí quando tem festa tem até um lugar certo para buscar. E outras plantas também, nós temos plantas medicinais, nós temos o pé de maconha que nós fazemos o remédio, tem que ter na aldeia um pezinho de maconha, que serve para tontura, serve para pessoa que ataca derrame, criança que está com dor de barriga faz um chá e bebe, faz o chá da folhinha e fica bom, é da cultura. Pé de fumo, serve para dor de barriga. De primeiro meus avós e meus pais plantavam era muito. Açafrão serve para remédio e para pintar também. (M1) Esse é bom para curar também, o pajé passa a mão na criança quando está com alguma coisa, quando está vomitando, o pajé faz cigarro e fuma e passa mão na criança e tira aquele negócio. [...] (M2) mal olhado, alguma coisa. A gente tem pajé aqui que faz esse tipo de trabalho.

Diante das falas, percebe-se que o Pajé tem um papel importante no uso de plantas medicinais e, ainda, de mediador entre o povo e o mundo sobrenatural. Nesta perspectiva, percebe-se que os saberes tradicionais, costumes e crenças na comunidade é algo que se encontra muito vivo e valorizada pelos mesmos, e por que não está na escola?

Quando questionamos como os Tentehar percebiam essa relação homem meio ambiente para o rapaz indígena (R), colaborador da pesquisa, este respondeu com muito entusiasmo:

> [...] Nossa relação é muito boa, é como pai e filho, é extenso, é sagrado. Quando alguém entra nas reservas indígenas e começa a desmatar muitas coisas vão sumindo e a caça é nosso maior sustento, é de lá que tiramos o que comer. O meio ambiente para nós é o que dá início a nossa história, é por isso que é sagrada. Tem muitos índios que dependem muito das matas, pois é de lá que tiramos o sustento. O meio ambiente para nós é vida.

A fala do rapaz demonstra o sentimento de pertença e vínculo que os povos Tentehar tem com o meio ambiente.

CONCLUSÃO

Embora neste momento as bases epistemológicas da organização curricular da disciplina de Ciências Naturais, vivenciada pelos alunos indígenas da etnia Tentehar, na escola Suíra esteja centrada em conhecimentos eurocêntricos e ainda não aconteça o intercruzamento dos saberes das Ciências Naturais com os saberes tradicionais, esse é um momento de ruptura com o que está posto.

Desta forma, torna-se necessário um espaço de diálogo entre os povos indígenas e sistemas de ensino, com o intuito destes se debruçarem sobre os conhecimentos num sentido intercultural, a fim de trazer para os alunos indígenas conhecimentos ligados às Ciência Naturais e aos saberes tradicionais, de forma articulada e de qualidade, algo que é pertinente, sobretudo quando se pensa a relação homem – natureza.

Diante do exposto podemos perceber que há muitas possibilidades de diálogos entre os saberes da disciplina de Ciências Naturais e os saberes tradicionais em uma perspectiva da Educação Escolar Indígena intercultural, e assim, acreditamos que esta disciplina pode contribui significativamente na interação entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais, portanto, campo de saber promissor para o intercruzamento de saberes.

REFERENCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed., p.39-50. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

LUCIANO, Gerson José dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro** / Gerson José dos Santos Luciano. – Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013. 229p. (Os primeiros Brasileiros, v.4).

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula** (org.). 10 ed., p.155-172. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Selma Maria Ferreira de; JÓFILI Zélia Maria Soares; AMARAL, Edênia Maria Ribeiro do. **Saberes docentes, saberes indígenas**: relação entre visões científica e cultural em aulas de ciências. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos8/Publicacao8-1.pdf>. Acessado em 20/04/2014.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O MOVIMENTO EDUCACIONAL INDÍGENA NO BRASIL E SEU DESDOBRAMENTO NO AMAPÁ (1988-2002): CAMINHOS E DESCAMINHOS

Pollianna Pimentel Ferreira[189]
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)-Brasil
pollianna-ferreira@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho objetivou investigar o movimento educacional indígena no Brasil e seus desdobramentos no Amapá, apresentando os anseios por uma educação escolar diferenciada. Trata-se, de uma pesquisa bibliográfica e documental, com a análise do Projeto do Programa de Etno-Educação Indígena do Estado do Amapá, Plano Curricular de História (SEED), Projeto Político Pedagógico do Curso Intercultural Indígena (UNIFAP) e entrevista com Dalvalina Vieira de Sousa, pedagoga do NEI. O problema foi o prélio nativo não ser apenas por terra, mas também por direito a uma educação diferenciada e intercultural. Os resultados apontaram para as ações ativas dos indígenas em busca de formação, elaboração de seus currículos sempre em consenso com suas vivências e em harmonia com a escola e suas comunidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Diferenciada; Formação; Currículos;

INTRODUÇÃO

Em uma tangencial análise histórica torna-se possível perceber que os indígenas não foram indolentes e sempre reagiram à violação e à conquista de seus territórios tradicionais e ao extermínio de sua cultura e suas crenças. Esta apreciação modificou-se de acordo com o desafio imposto pelos diferentes momentos da expansão capitalista e religiosa, num primeiro momento só europeia, depois, totalmente atrelada à formação econômica, política, social e cultural brasileira (DEPARIS, 2007).

Nesse sentido, os confrontos com as frentes civilizatórias se davam ora através da batalha sangrenta e aberta, ora através do combate de guerrilhas, ou mesmo recorrendo à miserável submissão do suicídio coletivo. A resistência destes grupos era assentada tanto na especificidade da frente de expansão quanto pela lógica cultural do povo que a sustentava.

[189]Licenciada em História pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Especialista em História e Historiografia da Amazônia – UNIFAP, Mestranda em Educação – UNIFAP, Educadora Social na Fundação da Criança e do Adolescente – FCRIA/GOV-AP, Professora de História do Ensino Médio e Fundamental Anos Finais, vinculada ao grupo de pesquisa Mundos do Trabalho – Norte e Membro do Lehstam: Laboratório de Estudos da História Social do Trabalho na Amazônia (CNPq-UNIFAP).

Isso denota que as lutas eram precisas e isoladas de acordo com os desafios emergentes e limitadas à abrangência do seu território natural (PACHECO DE OLIVEIRA e FREIRE, 2006).

A problemática foi em torno da configuração de batalha nativa ir ganhando novas características no dedilhar desses cinco séculos de ocupação. A luta passou a ser também pelo desenvolvimento de trabalhos de acompanhamento e amparo educacional aos povos indígenas brasileiros e por um repensar no modo de conceber e tratar a denominada "problemática indígena no Brasil". (GRUPIONI, 2014).

Com o olhar para a questão educacional, que foi o foco desta pesquisa, os povos nativos passaram a reivindicar por uma educação escolar com um novo sentido e significado, capaz de garantir o acesso a conhecimentos gerais, sem no entanto, negar as suas especificidades culturais e as identidades de seus povos.

Assim, esse estudo objetivou analisar o movimento indígena por uma educação de qualidade e diferenciada, apresentar os caminhos e ganhos legais e os descaminhos institucionais e burocráticos da organização escolar voltada para esses povos, bem como os seus desdobramentos no Estado do Amapá, que possui relevante quantitativo de etnias que, em consonância com as ações nacionais, passaram igualmente a exigir uma educação distinta, com formação regular e superior para os professores indígenas.

METODOLOGIA

Metodologicamente, conforme os apontamentos de Oliveira (2014), trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com estudo e análise de documentos já de propriedade científica, tais como livros e artigos científicos, por exemplo. E documental, com apreciações das informações de documentos que ainda não receberam nenhuma abordagem científica.

A pesquisa teve como fontes os documentos e informações disponíveis na Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED) e no Núcleo de Educação Indígena (NEI), a saber: o Projeto do Programa de Etno-Educação Indígena do Estado do Amapá e o Plano Curricular de História, ainda o Projeto Político Pedagógico do Curso Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e entrevista com Dalvalina Vieira de Sousa, pedagoga do NEI.

O levantamento bibliográfico foi possível através da Biblioteca Central da Unifap e diversos artigos e imagens disponibilizados durante o Curso de Cultura e História dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará, ofertado pela Unifap/UAB em 2011, além da própria internet que possibilitou a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96); Referencial Curricular para as Escolas indígenas (RCNEI/98); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena/99 e o Plano Nacional de Educação (PNE/01).

Essas fontes foram analisadas a luz da pesquisa documental, método apontado nas concepções de Evangelista (2014), que procura articular elementos teóricos-metodológicos que possibilitam a compreensão de processos de produção, principalmente no que contemple as diretrizes políticas educacionais, presentes em documentos oficiais e oficiosos divulgados em papel ou eletrônicos. A relevância dessas fontes é que elas possibilitaram, conforme a autora, a extração de dados da realidade na produção do conhecimento, permitindo localizar, selecionar, lê, relê, sistematizar e analisar as evidências que cada um deles apresentam dentro da discussão proposta.

Esses passos, resultantes de intencionalidades para além da pesquisa, segundo Evangelista (2014), foram determinantes e fecundos para discutir elucidar, desconstruir compreensões do mundo, mas também para produzir documentos, conhecimentos e consciências.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A política e a educação são compartes para as conquistas que compreendem a legislação educacional indígena, fomentada principalmente a partir da Constituição Federal de 1988. A escola indígena é assim inserida no sistema educacional nacional, com predicados particulares como o uso da língua materna, sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, com a atuação de professores índios, calendário adaptado ao seu cotidiano e rituais, a elaboração dos currículos diferenciados e com a comunidade participando efetivamente no sentido dos objetivos e rumos da escola (GRUPIONI, 2014, p. 1). No entanto, não há um preceito estruturado que consinta e supra na íntegra os imperativos educacionais indígenas. Nesse interim, existem caminhos que resguardam os direitos e conquistas dos povos nativos e descaminhos que ferem sua história de luta e sobrevivência.

Assim, no trabalho buscou-se apresentar um breve histórico das políticas indigenistas antes de pós 1988, superar alguns sensos comuns inerentes as sociedades indígenas, como o de que pouco fizeram pela história e identidade brasileira e perceber em meio as suas lutas e movimentos, principalmente por uma educação diferenciada, o amplo subsídio que estes povos deram e continuam dando para a constituição desse lugar que chamamos Brasil. Se elucidou como esses povos se organizaram, em meio as políticas indigenistas, para se manterem vivos dentro de um pais que a mais de 500 anos decretou a sua sentença de morte. (MUNDURUKU, 2012).

Deste modo, os dados para a compreensão do movimento educacional indígena no Brasil e seus desdobramentos no Amapá, foram realizados inicialmente com a abordagem do movimento nacional indígena antes da Constituição Federal de 1988, com um breve histórico da legislação indigenista, análises dos paradigmas exterminacionista, integracionista, surgimento do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910 e a sua substituição pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, ambas com um trabalho desenvolvido visando assimilar o índio a sociedade nacional.

Prosseguiu-se com a abordagem da educação escolar indígena pós 1988, apresentando determinados aspectos legais que foram decisivos para o surgimento da escola indígena diferenciada, sendo eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96); Referencial Curricular para as Escolas indígenas (RCNEI/98); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena/99 e o Plano Nacional de Educação (PNE/01). Estas leis foram imprescindíveis para fundamentar e dar novos rumos a educação escolar indígena, uma vez que destacaram a importância de um ensino escolar diferenciado para esses povos.

Os diagnósticos sobre a educação escolar indígena e o ensino de história no Amapá, foram possíveis a partir de dados do Núcleo de Educação Indígena/SEED, que apresentaram as diretrizes do Programa de Etno-Educação Indígena desenvolvido no Estado do Amapá, afirmando ser o currículo integral e ajustado a vida cotidiana e escolar do(s) educando(s). As considerações sobre o ensino de história e a sua relevância para o conhecimento e conservação das raízes culturais indígenas também foram apreendidas, além da relevância da experiência de educação e formação de professores indígena no nível superior, a partir do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade federal do Amapá, o que ajuda a dar mais força a luta indígena no âmbito educacional.

Portanto, a relevância social e acadêmica dessa pesquisa está em reconhecer e entender os caminhos e movimentações educacionais desses povos durante o processo civilizatório, quais políticas (denominadas legislações indigenistas[190]) foram sendo adotadas pelo colonizador, e sobretudo, como os índios se posicionaram e tiveram ganhos diante de tais artifícios, buscando "reverter" uma história e cultura sempre elevadas a um patamar pouco dignificante, mesmo teoricamente protegidas.

CONCLUSÕES

Baseado nos documentos analisados nesse trabalho, constatou-se que os aparatos legais promulgados pós 1988, são de extrema relevância para a apreensão dos protótipos em que a educação indígena se encontra, em nível nacional e local. O índio já não mais incorpora a figura do invasor, mas a de um sujeito com direitos que faz parte da nação brasileira e que dela deve participar ativamente.

No entanto, não se pode escamotear as dificuldades encontradas pelas populações nativas para consolidar e fazer acontecer a educação escolar que eles tanto esperam, devido a problemas estruturais, de acesso, do quadro cada vez mais burocratizado das práticas para a formação de professores indígenas, além das formas de ingresso das instituições escolar dentro dos padrões estabelecidos pela lei. Essas questões confirmam que após a C.F/88 e com a promulgação das leis seguintes, como a LDB/96, a escola pública foi para dentro das aldeias, mas não conseguiu adequar-se aos aspectos particulares de identidade dessas sociedades, respeitando a cultura e as crenças das comunidades indígenas.

Destarte, tem-se a compreensão de que a educação proporcionada aos indígenas deve garantir o reestabelecimento e valorização da sua cultura e evidenciar os valores que carregam, uma vez que todos os integrantes dessa nação, indígenas ou não, devem respeitar

[190] Para fins conceituais o termo "legislação indigenista", neste trabalho, foi utilizado para designar todo o arcabouço legal estabelecido pelo legislador nacional não-indígena às diferentes nações indígenas brasileiras, pois convém ressaltar a diferença existente com relação ao emprego da expressão "legislação indígena" que denota os regimes jurídicos próprios de cada povo indígena, cujos processos de elaboração e aplicação são inerentes à organização social desses Povos e integram o seu universo cultural, ao contrário da legislação indigenista, elaborada por pessoas estranhas às culturas indígenas e cuja eficácia foi elevada por sua inaplicabilidade ou por seus resultados nefastos aos povos indígenas (KAINGÁNG apud BELFOR, 2006, p. 7).

aqueles que de fato foram os primeiros habitantes do país, cuja história e crenças trouxeram significativas contribuições para construção da cultura brasileira. Os direitos e respeito aos indígenas devem sair do papel em reverência a sua condição de sujeito histórico precursor das terras brasileiras.

REFERÊNCIAS

BELFOR, Lúcia Fernanda Inácio. A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em face da convenção sobre diversidade biológica. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília – UNB, Faculdade de Direito. Brasília, 2006

DEPARIS, Sidiclei Roque. **União das Nações Indígenas (UNI)**: Contribuição ao Movimento Indígena no Brasil (1980-1988). 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Programa de Pós Graduação em História. Dourados, 2007.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. I Colóquio A Pesquisa em Trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/211971320/texto-Olinda-PDF. Acesso em: 10 set. 2014.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Políticas indigenistas:** educação Escolar Indígena, 2014. Disponível em: http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas-educacao-.... Acesso em: 23 jul. 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. – São Paulo: Paulinas, 2012

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

POLÍTICA CURRICULAR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIAGNÓSTICO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NA AMAZÔNIA BRAGANTINA-PA

Raquel Amorim dos Santos
Universidade Federal do Pará, Brasil
rakelamorim@yahoo.com.br

RESUMO: Este estudo analisa a implementação da Lei n.º 10.639/2003 no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior na Amazônia Bragantina a partir das Organizações Propositoras, Órgãos Executores e fiscalizadores. Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, com entrevista semiestruturada e estudo documental. Osdados serão tratados a partir da análise do discurso com base no dialogismo *discursivo*. Os resultados do estudo revelam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 poderá possibilitar mudança diante da história, de forma a desmistificar os conteúdos acerca da África, da diáspora africana e do negro brasileiro. Concluímos que a Lei contribui para inserir a questão racial, os direitos humanos no cerne da política curricular no Brasil, sendo um dos mecanismos para contestar a ausência da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Política Curricular; Relações Étnico-Raciais; Lei n.º 10.639/2003

Introdução

O presente estudo apresenta como tema a Política Curricular e Relações Étnico-Raciais. É desenvolvido por meio de atividades de pesquisa sediadas no Campus Universitário de Bragança/UFPA, em parceria direta com a Faculdade de Educação. O objeto de pesquisa visa realizar um diagnóstico acerca da implementação da Lei nº 10.639/2003 no currículo da Educação Básica e Superior na Amazônia Bragantina-PA, a partir das Organizações Propositoras (Movimentos Sociais Negros), Órgãos Executores (SEDUC/SEMED/UFPA) e Fiscalizadores (Ministério Público do Estado do Pará e Conselho de Educação).

O estudo objetiva investigar as principais implementações da Lei nº 10.639/2003 na Educação Básica do Município de Bragança e no Ensino Superior da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Bragança, bem como identificar as ações do Ministério Público do Pará, Comarca de Bragança e Conselho de Educação concernente a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 na Educação Básica e no Ensino Superior do município de Bragança e, por fim examinar o Plano Estadual e Municipal de Educação, Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFPA, Campus Universitário de

Bragança, Desenho Curricular das escolas de Educação Básica, Leis do Conselho Estadual e Municipal de Educação, Relatórios do Ministério Público e planejamento de formação docente da Prefeitura Municipal de Bragança..

METODOLOGIA

O estudo centra-se na abordagem de pesquisa qualitativa, por possibilitar que a realidade social seja compreendida como algo composto de múltiplas significações, de representações que carrega o sentido da intencionalidade. Para Chizzotti (2010) o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados v isíveis latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

O *lócus* da pesquisa será realizado na Coordenadoria de Educação para a Igualdade Racial da Secretaria de Estado de Educação (COPIR/SEDUC/1ª URE) e Secretaria Municipal de Educação (COPIR/SEMED), Universidade Federal do Pará (UFPA), Conselho de Educação do Estado e do Município, Movimentos Sociais Negros locais e Ministério Público do Estado do Pará, por meio da Promotoria de Justiça da Defesa da Educação, Comarca de Bragança.

O *lócus* do estudo se justifica, em princípio, pelo fato de serem órgãos e Instituições de ensino pouco estudados no tocante a temática étnico-racial, com a amplitude e o tratamento metodológico dado como na presente proposta, ou seja, uma análise gerada a partir da implementação da Lei Nº 10.639/2003 no currículo da Educação Básica e do Ensino Superior da Amazônia Bragantina.

Para a coleta de dados, no primeiro momento, será realizada entrevista, por meio da aplicação de questionários com perguntas semiestruturadas. No segundo momento, ocorrerá o estudo documental, no sentido de identificar as ações previstas para a implementação da Lei n. 10.639/2003 na Educação Básica e no Ensino Superior da Amazônia Bragantina.

A amostragem se constituirá de 04 (quatro) Coordenadores da Coordenadoria de Educação para a Igualdade Racial (COPIR), sendo 02 (dois) Coordenadores da COPIR/SEDUC/1ª URE e 02 (dois) Coordenadores da COPIR/SEMED, 01 (um) Coordenador do Campus Universitário de Bragança, 07 (sete) Diretores das Faculdades de Educação, História, Letras, Língua Inglesa, Matemática, Ciências Biológicas e Ciências

Naturais do Campus Universitário de Bragança da UFPA, 10 (dez) representantes dos Movimentos Sociais Negros locais, 01 (um) Presidente do Conselho Estadual de Educação CEE/1ª URE, 01 (um) Presidente do Conselho Municipal de Educação (CME), 02 (dois) Promotores do Ministério Público do Estado do Pará – Comarca de Bragança..

Os dados qualitativos serão tabulados por meio da transcrição das falas e ou do discurso de cada entrevistado (n=30). Posteriormente, essas falas serão analisadas por meio da técnica da análise de discurso, com base no *dialogismo discursivo* de Bakhtin (2010) e bibliografia especializada acerca da temática. Os discursos serão tratados sobre a ótica da transcrição total ou parcial, da compreensão e da interpretação dada aos discursos dos entrevistados.

A análise documental será tratada a partir de leituras e marcação de pontos essenciais à temática em questão, onde serão destacados os pontos de maior expressividade, com interpretação reflexiva à luz do entendimento da literatura pertinente e relacionar os dados descritos com a realidade pesquisada.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A Lei n.º 10.639/2003 foi ampliada pela Lei 11.645/2008 que altera a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96) e torna obrigatória a história e cultura afro-brasileira, africana, bem como inclui a história e cultura dos povos indígenas no currículo oficial das escolas de Educação Básica e Ensino Superior brasileira. Essa legislação compõe um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas instituições de ensino como mecanismo reparador das distorções históricas que as narrativas hegemônicas fizeram prosperar na educação do País e, consequentemente, no imaginário social.

A Lei n.º 10.639/03, ampliada pela Lei n.º 11.645/2008 surge como uma reivindicação dos movimentos sociais negros e indígenas, de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista. Pode ser entendida como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática, que considere o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do país, especialmente quando se consideram a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o

discurso social que apela para a riqueza dessa presença (GOMES, 2012; JESUS et al, 2012; COELHO; COELHO, 2008, SANTOS, 2009, 2014).

O Projeto de Pesquisa Política Curricular e Relações Étnico-Raciais: Diagnóstico da implementação da Lei n.º 10.639/2003 no currículo da Educação Básica e Superior da Amazônia Bragantina, surge a partir do Projeto de Extensão sobre Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desenvolvido em escolas públicas municipais de Bragança-PA, aprovado pela Portaria N° 009/2017 CBRAG.

Durante as atividades extensionistas desenvolvida com professores e coordenadores da Rede Municipal de Ensino, percebemos que a temática da história e cultura afro-brasileira e africana é invisibilizada no currículo da Educação Básica e em seus instrumentos didático pedagógicos. Essa situação confirma ainda mais a urgência e a necessidade de construção de políticas e práticas e de investimento não só nos processos de formação continuada como, também, na formação inicial e em serviço dos docentes e demais profissionais da educação e na produção, circulação, socialização e análise de material didático e paradidático na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, do Parecer CNE/CP 03/04, da Resolução CNE/CP 01/04 e suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (GOMES, 2012).

Nas Instituições de Ensino Superior (IES) a realidade não é diferente, estudos e pesquisas revelam a ausência dessa discussão nos Cursos de Graduação a despeito das orientações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), incluírem os conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de Graduação, conforme expresso no §1°do art. 1°, da Resolução C NE/CP n.º 01/2004, ainda há grande dificuldade ou mesmo a ausência das Instituições de Ensino Superior, dos Sistemas de Ensino e das escolas em realizarem ações com efetividade como suscita a legislação antirracista (COELHO, COELHO, 2008, GOMES, 2012; SANTOS, COELHO, 2013). .

A obrigatoriedade de inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana nos últimos anos compõe a agenda política dos textos curriculares no Brasil que reflete as ações pedagógicas, formação de professores e a interconexão das diversas áreas de conhecimento. Com efeito, Gomes (2012) nos aponta que o problema que se coloca a sociedade brasileira,

especialmente a Educação Básica é a falta de conhecimento real da história dos negros no Brasil, daí a necessidade de desvendar a realidade da história e cultura afro-brasileira e africana encobertas por mitos, ficções e imagens estereotipadas e fantasiosas.

CONCLUSÕES (RESULTADOS DO ESTUDO)

Os resultados do estudo revelam que a despeito da sanção Lei n.º 10.639/2003 completar quatorze anos de sua implantação no currículo da Educação Básica e no Ensino Superior no Brasil, ainda continua invisível na sala de aula e consequentemente no currículo voltado para a diversidade cultural, racial e social brasileira (SANTOS, COELHO, 2013). A implementação dessa Lei poderá possibilitar mudança diante da história, de forma a desmistificar os conteúdos acerca da África, da diáspora africana, do negro brasileiro, e incluir uma dimensão social e cultural necessária à formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos da Amazônia Bragantina.

Concluímos que a luta conjunta dos movimentos sociais negros busca descentrar os impactos do racismo na construção da identidade e da subjetividade dos negros, além de incluir como esse fenômeno afeta essas mesmas dimensões dos outros grupos étnico-raciais (GOMES, 2008). Portanto, a Lei nº 10.639/2003 contribui para inserir a questão racial, os direitos humanos no cerne da política curricular no Brasil, sendo um dos mecanismos para contestar a ausência da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica e no Ensino Superior, Projeto Político Pedagógico, planos de ensino e as desigualdades raciais introduzidas no imaginário da escola básica e das Instituições de Ensino Superior (COELHO; SANTOS; SILVA, 2013, 2014, 2015).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. – 4. ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL, **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional, In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Distrito Federal, DF. n. 248, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 10.639**, de 20 de dezembro de 2003, altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino

a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, DF. 10 de jan., 2003.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Parecer CNE/CP3/2004.

_____. **Lei nº 11.465/08**, de 1 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, DF. 11 de mar., 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Raça, cor e diferença**. (Org.). Belo Horizonte: Mazza, 2008.
_____. ; SANTOS, Raquel Amorim dos ; SILVA, R.M.N.B . **Educação e Diversidade na Amazônia**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2015. v. 1.

_____. ; SANTOS, Raquel Amorim dos ; SILVA, R.M.N.B ; SOUZA, S. F. C. . **Lei Nº 10.639/2003:** Pesquisas e debates. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2014. v. 1. 283p.

_____. (Org.) ; SANTOS, Raquel Amorim dos (Org.) ; SILVA, R. M. N. B (Org.). **Ensino em Pesquisa:** investigações sobre a educação das relações étnico-raciais. 1. ed. Belém: Açaí, 2013. v. 1. 257p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociai**s. 3ª. ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1.ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; GOMES, Nilma Lino Gomes et al. O caminho metodológico: em foco as práticas pedagógicas com asrelações étnico-raciais na escola. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1.ed. -Brasília: MEC; Unesco, 2012.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

QUAL A IMPORTANCIA DO ETNOMAPEAMENTO EM TERRITÓRIOS INDÍGENAS?[191]

Elson Pereira de Almeida
Graduando em Licenciatura em Geografia/ ICH/Faculdade de Geografia, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará,
elson@unifesspa.edu.br

Maria Rita Vidal
Doutora em Geografia/ ICH/Faculdade de Geografia, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará,
ritavidal@unifesspa.edu.br

RESUMO: A demarcação de seu território é uma das principais lutas dos povos indígenas, como também reivindicações e lutas pelo uso sustentável dos recursos naturais que garantam a conservação, valorização cultural e preservação para as futuras gerações da terra indígena. O trabalho tem por objetivo propor o etnomapeamento na aldeia indígena Kyikatêjê, discutindo a importância do conceito de Etnomapeamento. O trabalho se deu a partir das seguintes etapas: rodas de conversas com a comunidade, trabalho de campo, elaboração de oficinas de etnomapeamento e confecções dos mapas. Para tanto, utilizou-se imagens de satélite para as primeiras aproximações realizadas pelos alunos da Escola da aldeia. O etnomapeamento se mostrou eficaz, pois faz com que a comunidade indígena obtenha um melhor entendimento e emponderamento sobre o território, a partir dos mapas construídos pela própria comunidade indígena.

PALAVRAS-CHAVE: cartografia, povos indígenas, saber tradicional.

INTRODUÇÃO

Com a inserção de novas tecnologias e de novos olhares sobre os povos e comunidades indígenas, a cartografia tomou espaço nos territórios tradicionais, não como uma cartografia ocidental, mas sim como uma ferramenta sociocultural que busca mapear as características da cultura, dos costumes, da tradição, dos usos dos recursos naturais e do território tradicional (MARCHADO, 2014).

[191] Esta pesquisa é resultado da execução e desenvolvimento do projeto "Construção de Etnomapeamento para o Ensino de Geografia em Terras Indígenas", aprovado junto ao "PROGRAMA DE APOIO A PROJETOS DE INTERVENÇÃO METODOLÓGICA – PAPIM", da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, com vigência até janeiro de 2018.

Em relação a localização e representação dos objetos no espaço, os mapas cartográficos ocidentais diferem dos mapas a partir do Etnomapeamento, enquanto os primeiros limitam à uma representação objetiva do espaço com diversas regras de uso e de elaboração, o Etnomapeamento ou mapa cultural visam mostrar a realidade que eles conhecem a partir da cartografia étnica e também serve de reflexão para os problemas da terra indígena e para as soluções dos conflitos em seu território a partir de suas próprias percepções.

Assim, quando as comunidades pensam em fazer sua própria cartografia, elas não estão pretendendo somente retratar o espaço físico, mas afirmar seus modos de vida. Portanto, esse trabalho tem por objetivo fazer uma análise da importância do conceito de Etnomapeamento, como também propor o etnomapeamento na aldeia indígena Kyikatêjê.

METODOLOGIA

Proposta de etnomapeamento na aldeia indígena kyikatêjê

Segundo os estudos desenvolvidos por Kahwage (2011), relata que na mesorregião Marabá/Tucuruí, são encontradas 13 Terras Indígenas (TI), oficialmente reconhecidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) dentre elas são: Amanayé, Anambé, Barreirinha, Mãe Maria, Parakanã, Sarauá, Sororó, Pacajá/konomitinga, Trocará, Pakajá/Santana do Araguaia, Maramanduba e Nova Jacundá. Somente a TI Sororó/Gleba Tuapekuakau está em estudo e por isso ainda não possui área territorial delimitada.

Essas 13 TIs são habitadas por vários povos indígenas, tais como: Amanayé, Anambé, Gavião Parkatêjê, Parakanã, Asurini do Tocantins, Karajá e Guarani M'byá. Se tratando da TI Mãe Maria, que está localizada no município de Bom Jesus do Tocantins na região Sudeste do Pará, é habitada pelos povos Gaviões composta por Kyikatêjês, Pakatêjês e Akrãtikatêjês. A TI está localizada as margens da BR 222, que corta a TI Mãe Maria, tendo sua construção causado grande degradação para a TI, como constantes invasões de pessoas de fora, para caça e coleta de frutos, retirada de madeira entre outros fatores, que levam a grandes impactos sobre o modo de vida dos indígenas.

Partindo deste pressuposto, propomos trabalhar e desenvolver o etnomapeamento na aldeia dos Kyikatêjê, sendo esta aldeia atingida por vários impactos culturais, ambientais

entre outros conflitos provocados pela linha de transmissão da Eletronorte e pela Estrada de Ferro Carajás.

Os trabalhos de etnomapeamento inicia-se a partir de reuniões com representantes da comunidade (professores e lideranças) sendo discutido como seria desenvolvida as ações, como também ouvindo as necessidades dos representantes da aldeia.

Na sequência, pontua-se o encontro com os alunos da escola Indígena Tatakti Kyikatêjê, trabalhando com cartas e imagens de satélite que represente a aldeia, nessa etapa os alunos discutiram e analisaram as paisagens que compõem a aldeia. Os mesmos traçaram em forma de desenhos suas percepções sobre as paisagens da aldeia a partir das suas vivências. Essa ação leva a valorização do conhecimento notório que os mesmos possuem sobre o seu território.

Outra etapa significativa foi a execução do trabalho de campo (Figura 1) com a participação dos pesquisadores e representantes da comunidade ao longo da aldeia, esta etapa validou as informações já construídas e fundamentou a elaboração dos mapas e perfis.

Figura 1- Aspectos gerais do trabalho de campo realizado na aldeia Kyikatêjê.

Foto: Vidal, 2017.

A partir dessas etapas, teve-se as discussões e diálogo com a comunidade indígena para validação das coletas feitas em a partir das paisagens visitadas, assim como apresentar os lugares visitados no trabalho de campo, que antes não tenha sido ainda visitado pelos mais jovens por conta da dificuldade de acesso. Pontua-se também sobre a importância da apresentação aos mais jovens as paisagens e trazer a memória dos mais velhos, expressos pelas cicatrizes na paisagem deixada pelas formas de utilização de recursos na TI. A exemplo, a área destinada a piscicultura (antigo reservatório de peixe) criado anos atrás a partir de recursos da Associação Kyikatêjê *AMTATI*, e com recursos diretamente da empresa Vale, instituindo o projeto limpeza, que segundo Fernandes (2010, p.10), se instalaria uma área importante para a aldeia (Figura 2), com área de cultivo e criação de peixe para o povo Kyikatêjê, onde em (a) área de localização da TI Mãe Maria e em (b) área atual do Projeto Limpeza.

Figura 2- Antiga área de piscicultura dos Kyikatêjês na TI Mãe Maria.
Foto (a) Dodde, 2012 Foto (b) Almeida, 2017.

Houve também a execução de uma oficina de Etnomapeamento que possibilitou novos conhecimentos ao corpo discente do Curso de Geografia, levando conhecimentos relacionado aos trabalhos que tratam das informações e dos dados geográficos coletados durante a pesquisa. Assim, a proposta de etnomapeamento se faz importante, pois traz a memória dos mais velhos e dos mais novos, trazendo traços do lugar.

RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Etnomapeamento para quê e para quem?

Segundo Correia (2007, p. 15):

> O etnomapeamento é visto como parte política que contribui para as demandas indígenas, especialmente as territoriais e de uso dos recursos, como também tem ajudado os povos indígenas a defenderem seus direitos históricos sobre as terras que ocupam.

Assim, com o Etnomapeamento os indígenas refletem o lugar onde vivem, pensando também o futuro a partir de um diagnóstico socioambiental do território, sendo os povos indígenas protagonistas desse processo, identificando os problemas ambientais, culturais, econômicos entre outros.Com o Etnomapeamento os povos indígenas podem realizar a comparação entre os mapas produzidos com a participação da comunidade e os mapas de alguns anos atrás. Os mapas temáticos de vegetação, de pesca, de árvores e mapas de rios construídos e elaborados a partir da análise do seu espaço vivido servirão de documentos para que a comunidade indígena possa dialogar com as políticas públicas, estando agora cientes de suas necessidades e demandas referente ao seu espaço.

O Etnomapeamento é, pois, um mapa construído a partir de várias vozes e várias experiências e de vários grupos, desde os mais jovens aos mais velhos, que tentam resumir no mapa o que o povo indígena entende sobre o território.

Por que fazer etnomapeamento?

Um dos vários motivos para a construção e utilização do Etnomapeamento pontou-se na melhoria da gestão do ambiente para as comunidades que vivem no território. Ademais, o Etnomapeamento dá suporte para espacialização de diversas questões que envolve o seu ambiente como por exemplo, a coleta e o extrativismo na mata, áreas de pesca, caça, roça, assim como também delimitar os espaços, conflitos socioambientais nas áreas de entorna das aldeias e ainda, pontuar e fortalecer os aspectos culturais, religiosos, místico que conferem a sua cosmogonia.

Através desses mapas tem-se um diálogo equilibrado entre o conhecimento cientifico e o conhecimento dos povos da terra indígena. Segundo o Antropólogo Alfredo Wagner (2003,

p. 15) "mapa é o exercício de práxis de poder sobre o território. Ou seja, no processo do Etnomapeamento os indígenas refletem e planejam as ações dentro do plano de gestão territorial ambiental, estando esse mapa refletindo a identidade própria dos indígenas, que mostram a sua cultura e sua forma de se relacionar com a natureza". Portanto, o Etnomapeamento é um exercício de reflexão sobre o lugar onde eles vivem, sendo criados e definidos conforme a própria demanda dos povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O etnomapeamento se mostra eficaz, pois faz com que a comunidade indígena obtenha um melhor entendimento sobre o território, ao uso dos recursos naturais, preservação e recuperação do ambiente, áreas de uso da comunidade, as áreas de uso culturais entre outros diagnósticos referente à aldeia, que a medida que tais problemas vão sendo apontados, questões relativas também irão sendo discutidas.

Portanto, os problemas apontados e identificados pela aldeia possibilitaram a construção de mapas e soluções para tais impactos apresentados, mapas esses sendo construídos com a participação coletiva da aldeia, podendo servir de apoio como material pedagógico para se trabalhar com os alunos na escola da aldeia, tendo um material que foi confeccionado pela comunidade tendo, portanto, um significado e uma relação com a sua realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de**. Carajás:** A Guerra dos Mapas. Belém: Falangola, 2003.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. A dimensão Política dos Conhecimentos Tradicionais, in_____ACSELRAD, H. (org.) **Conflitos Ambientais no Brasil**. Relume Dumará. Rio de Janeiro, 2004.

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Educação Escolar Kyikatêjê:** novos caminhos para aprender e ensinar. Belém, 2010.

MARCHADO, Meline Cabral**. Mapeamento Cultural e Gestão Territorial de Terras Indígenas:** O uso dos Etnomapas. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, 2014.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

SABERES CULTURAIS DO BRINCAR NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA AMAPAENSE: AS PRÁTICAS LÚDICO-CORPORAIS COMO INDUMENTO DAS CULTURAS INFANTIS RIBEIRINHAS NO ARQUIPÉLAGO DO BAILIQUE.

Priscilla Pantoja do Nascimento Brandão
UNIFAP/Brasil
prilpe@outlook.com

Ângela do Céu Ubaiara Brito
UEAP/Brasil
angelaubaiara@usp.br

RESUMO: Este trabalho é parte inicial de uma pesquisa de dissertação, que está sendo desenvolvida em uma comunidade ribeirinha, chamada Arraiol, no arquipélago do Bailique-AP. O estudo objetiva compreender a cultura infantil ribeirinha a partir das brincadeiras das crianças em seu cotidiano, identificando os sentidos, peculiaridades, aspectos lúdicos-corporais e sua contribuição enquanto patrimônio cultural para a identidade dacomunidade. Indaga-se: Quais as contribuições do brincar na constituição da cultura lúdico-corporal que as crianças do Arquipélago do Bailique vivenciam e inventam? A pesquisa alicerça-se no paradigma qualitativo, inicialmente, no uso da pesquisa bibliográfica. Os resultados parciais demonstram que as pesquisas privilegiam o brincar urbano, que quase não há pesquisas envolvendo o brincar rural.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidades ribeirinhas; Cultura; Brincar.

INTRODUÇÃO

O ser humano é possuidor de poder criativo e simbólico, capaz de produzir cultura, sendo que tudo o que ele cria tem uma significação própria. Incluso a este processo de criação da cultura, o homem se modifica e dá significação as coisas. Os valores materiais e simbólicos, as visões de mundo, costumes de vida, hábitos, crenças, etc, passam por variantes consideráveis de uma formação social para outra, determinando a pluralidade da cultura, porque as sociedades, bem como a vida, possuem suas própriasinterpretações (CARVALHO, 2010). Assim sendo, é pertinente buscar a compreensão de que a natureza é um espaço rico de possibilidades de construção de saberes e experiências.

Considerando ainda que o principal direito da criança é o brincar, pelo qual a oportuniza aprender e desenvolver-se de maneira prazerosa, este estudo objetiva

compreender a cultura infantil ribeirinha a partir das brincadeiras das crianças em seu cotidiano, identificando os sentidos, significados, peculiaridades, aspectos lúdicos- corporais e sua contribuição enquanto patrimônio cultural (imaterial ou simbólico) para a identidade dacomunidade.

Desta maneira, indaga-se, como a criança constrói seu próprio conhecimento social e cultural em relação ao brincar, por meio de jogos, brinquedos, brincadeiras e atividades que envolvem as culturas infantis? Que peculiaridades essas crianças e esse ambiente apresentam, as quais tornam as brincadeiras distintas daquelas das crianças que habitam nos meios urbanos? Portanto, abrangendo esses aspectos, a pesquisa propõe entender: Quais as contribuições do brincar na constituição da cultura lúdico-corporal que as crianças do Arquipélago do Bailique vivenciam e inventam?

METODOLOGIA

A metodologia alicerça-se no paradigma qualitativo, cujas características presentes foram evidenciadas no uso da pesquisa bibliográfica. Posteriormente também será utilizado o método observacional e descritivo. A observação pode revelar o modo como as ações estão conectadas a aspectos e a mudanças no ambiente social, pode revelar o que fazem as pessoas, como elas fazem e como isso tem influência sobre o ambiente dentro do qual têm lugar suas ações. (DALLOS,2010).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As práticas lúdico-corporais remetem-nos a conhecimentos, em forma de manifestações corporais socialmente construídas pelo homem durante suas experiências no decorrer da vida por intermédio de influências mútuas. Entre os elementos que compõem o cotidiano das crianças ribeirinhas, a cultura corporal que se constitui no grupo, seguramente possui características particulares, variando de lugar para lugar. Segundo Carvalho e Ferreira, (2006, p. 26):

> Os movimentos realizados pelas crianças em suas brincadeiras, revelam o meio em que elas vivem, pois sob o ponto de vista de sua totalidade, o movimento representa um fator de cultura. O repertório lúdico motriz delas

> é imenso, e é conseguido por meio do brincar livre na natureza, onde o movimento acontece de forma espontânea e diversificada como pular, saltar, chutar, subir, ultrapassar obstáculos, arremessar, balançar, constituindo-se em elementos importantes para a construção corporalinfantil.

Ainda as autoras afirmam que a cultura corporal do ribeirinho, a sua maneira de se expressar corporalmente, é influenciada pelas suas experiências e como ele interpreta e se posiciona diante desses fatores. O trabalho exercido, predominantemente rural, e a forma de brincar das crianças trazem particularidades ao cotidiano dessas comunidades e influenciam a dinâmica de suas práticas corporais e na construção da cultura corporal. Deste modo, a cultura corporal abrange a maneira como o indivíduo se relaciona e se manifesta no mundo objetivamente e subjetivamente, no sentido de revelar a sua consciência e sua história, por meio da motricidade (CARVALHO; FERREIRA 2006).

Entretanto, por meio das análises, percebeu-se que ainda existe uma limitação dos estudos acadêmicos envolvendo o brincar rural. Geralmente os estudos no Brasil privilegiam as ações do brincar urbano, pela dificuldade de acesso a locais mais afastados e menos populosos que também comumente possuem menos tecnologias, e diversos problemas sociais como precariedade de saneamento básico, dificuldade de acesso ao estudo e outros. O que requer que intensifiquemos os estudos envolvendo as culturas e diversidades dos povos da Amazônia Amapaense, como forma de contribuir com a valorização da identidade das comunidades, suscitando o debate pela valorização deste patrimônio cultural.

Em seu ato de brincar, as crianças ribeirinhas convivem real e imaginariamente com os rios e as florestas, recursos efetivos na sua vida e que são indispensáveis para a sua ludicidade. Ao experimentar essa vivência emblemática, as crianças criam e recriam a sua realidade, brincam e relacionam-se, gerando cultura, descobrindo que pertencem a um mundo, no qual o rio e a floresta se concebem em sua rua, seu quintal, seu parque de diversões e seu próprio ser. (CARVALHO,2010). Corroborando com esta afirmação Cardoso e Sousa (2013) colocam que:

> Apesar da importância de valorização da cultura corporal dos sujeitos e das particularidades das práticas dos ribeirinhos que refletem a riqueza cultural da região, por vezes essas questões não são valorizadas e estudadas cientificamente, como pode ser constatado pela falta de trabalhos com essa temática. Por isso é significativo um estudo científico que se proponha a aprofundar os conhecimentos sobre essas questões. Além disso, são

> importantes pesquisas que tragam para nossa realidade amazônica os assuntos e conteúdos estudados durante o curso de graduação, contribuindo para aprofundar os conhecimentos acerca da nossa própria região.

Também, as culturas infantis, revelam-se como fatores fundamentais no entendimento deste processo. Gilles Brougère, analisa o brincar como fenômeno cultural em uma perspectiva sociológica. A cultura lúdica, em suas características, diz respeito a relação da criança com a cultura em uma ótica antropológica, investigando, desenvolvimentos físico, evolução material e cultural, costumes sociais, características raciais, crenças etc.

No entendimento de Brougère (2012), a cultura infantil, apodera-se de elementos da cultura do meio ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo, isto é, a cultura lúdica diversifica-se conforme o meio social em que a criança está inserida e é produzida pelos indivíduos que nela participam.

Compreende-se portanto que o brincar se manifesta como fator fundamental, na constiruição da cultura infantil das crianças. O ato de brincar é instumento de aprendizagem, ricas experiências e troca de conhecimentos.

> Para Vigotsky (2007), a aprendizagem se dá no processo de interação dos indivíduos, pois, segundo sua tese a cultura é parte constitutiva do ser humano, sendo o desenvolvimento mental dos indivíduos, um elemento ativo, isto é, dependente do desenvolvimento histórico cultural e social.
>
> Assim, o desenvolvimento mental das crianças é constante no que tange a aprendizagens linguísticas e intelectuais, relacionados a pensamento e fala e a mediação é instrumento utilizado pelos indivíduos para a atribuição designificados.

Conforme avança em seu conhecimento, a criança pensa e categoriza as situações de seu cotidiano em direção ao contexto real, utilizando as regras e os conteúdos provenientes do mundo que a cerca por meio de instrumentos mediadores e das relações e interações que estabelece com o mundo da cultura, e as linguagens não verbais como gestos, sons desenhos, atualmente considerados textos multimodais, ou linguagens expressivas, e são ressignificadas pelas crianças (VIGOTSKY, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais demonstram que nas pesquisas envolvendo os temas cultura e

diversidade, há uma grande relevância identitária para a formação dos sujeitos, para a valorização da tradição nos contextos ribeirinhas, para a cidadania e identidade de povo desse lugar, bem como para o respeito à diversidadebrasileira.

Assim sendo, os estudos preliminares também mostram que na produção desta pesquisa os estudos acerca de saberes culturais relacionados ao brincar são fundamentais para a contribuição social e acadêmica, pois trazem estudos sobre fontes fundamentais que permitem descortinar um novo mundo, mais rico em detalhes e mais dinâmico nas relações sociais, especificamente numa realidade ainda poucoexplorada, além de valorizar uma realidade diferente, rica e diversificada, como forma de resgate e luta pela valorizaçao de um patrimônio cultural.

Desta forma, depreende-se que a educação não formal também é vivida na troca de experiênicas, no âmbito de uma educação popular, perpassada, de pai para filho e de um indivíduo para outros. O estudo contribui com os interessados com a busca pela expansão de estudos relacionados ao brincar ribeirinho em uma realidade ainda pouco visualizada, a realidade da criança ribeirinha amazônica.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:** informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002a.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724:** informação e documentação: referências: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BREAKWELL, G. **O uso do Autorregistro:** métodos de diário e de narrativa. In Métodos de pesquisa em Psicologia. 3 Ed. Porto Alegre: Artmed,2010.

BROUGÉRE, G. **A criança e a cultura lúdica.**In_____O brincar e suasteorias.São Paulo. Cengage Learning,2012.

CARDOSO, J; SOUSA V. **Entre rios, trabalho e brincadeiras:** Diálogos sobre a cultura corporal de crianças ribeirinhas. Revista Maré: memórias, imagens e saberes do Campo. Ano 3/2013 Ed. Nº 5. ISSN: 2237-9509. Disponível em: http://revistamare.educampoparaense.com.br/upload/arq_arquivo/2016/11/309.pdf Acesso em 20. fev.2017.

CARVALHO, N. **Saberes do cotidiano das crianças ribeirinhas.** Revista Cocar. Vol. 4. 2010. Disponível em: http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/50 Acesso em: 19. fev. 2017.

CARVALHO, N; FERREIRA, N**. Práticas Lúdico-Corporais de crianças ribeirinhas.** Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/71_Anais_349.pdf. Revista Brasileira de Educação Física. Esp. São Paulo, v.20, p.349-76, set. 2006. Suplemento n.5. Acesso em 19. fev. 2017.

COYLES, A. **Análise dodiscurso.**In_____Métodos de pesquisa em Psicologia. 3Ed.PortoAlegre: Artmed,2010.

DALLOS, R. **MétodosObservacionais.**In_____ Métodos de pesquisa em Psicologia.3Ed.Porto Alegre: Artmed,2010.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 9 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes2012.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

SABERES DO TRABALHO NA CARPINTARIA NAVAL ARTESANAL: UM ESTUDO DA DIMENSÃO TÉCNICA

Pedro Ladinilson do Rosário Pantoja
UNIASSELVI - BRASIL [192]
profpedropantoja@hotmail.com

RESUMO: O presente estudo investiga os saberes do trabalho na atividade produtiva da carpintaria naval artesanal no distrito de Carapajó, município de Cametá-PA, a partir da dimensão técnica. Faz uso do materialismo histórico-dialético, tomando a contradição e a alienação como categorias de análise nas relações sociais e históricas desses sujeitos. Por meio deste estudo, constatou-se a existência de saberes técnicos, de ordem tipológica em termos de embarcação, baseados nas necessidades econômicas e sociais da região, há ainda na atividade artesanal, um movimento dialético de qualificação profissional, identificou-se também a existência de saberes construídos sobre a organização do trabalho, que mostram uma formação integral do sujeito para o exercício profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes do trabalho; dimensões técnica; carpintaria naval artesanal.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa, teve como propósito investigar a dimensão técnica no trabalho da carpintaria naval artesanal na Vila de Carapajó, município de Cametá, no Estado do Pará, buscando analisar a (res)significação[193] dos saberes na formação profissional que se dá no cotidiano do trabalho da carpintaria naval e no modo de vida dos carpinteiros artesanais ribeirinhos,[194] em decorrência da construção da Usina Hidrelétrica (UHE) de Tucuruí, localizada no município de Tucuruí, no Estado do Pará.

Fundamentando-se no materialismo histórico dialético,[195] este trabalho toma os princípios da práxis, da alienação, e da contradição como categorias para a análise nas relações histórico-

[192] Mestre em Educação pelo PPGED/ICED/UFPA-2015, Especialista em Educação e Desenvolvimento Regional pela UFPA-2011, Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar pela FACINTER-2009, Licenciado Pleno em História pela UFPA-2016 e em pedagogia pela UFPA-2007. Professor do Ensino Básico no município de Cametá – PA, Professor de História no Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, Polo Cametá - PA.

[193] Tomou-se, neste trabalho, o conceito de ressignificação adotado por Rodrigues (2012), em "Saberes sociais e luta de classe: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16 – Cametá Pará", onde ele afirma que a ressignificação consiste na elaboração dos saberes produzidos nas relações interpessoais para o atendimento dos interesses pessoais ou assumidos por grupos sociais.

[194] O termo ribeirinho é usado na Amazônia, segundo Hiraoka (1993), para designar os camponeses que vivem na margem das águas e vivem de extração e manejo de recursos florestais e aquáticos, além da agricultura em pequena escala (cf. COSTA, 2006, p. 150).

[195] "O materialismo histórico, desenvolvido por Marx, fundamenta-se, na análise da realidade social histórica que produz a existência humana" (MATERIALISMO HISTÓRICO, 2014).

sociais que produzem a existência dos artesãos da carpintaria naval e em termos procedimentais, a presente pesquisa pautou-se em três momentos: o da revisão da literatura[196]; o da pesquisa de campo[197] na qual foram realizados entrevistas semiestruturadas[198] e registro de observações[199] sobre o contexto social e histórico dos trabalhadores artesanais, e o momento da análise[200] dos dados.

Assim, para o estudo da dimensão técnica nos saberes do trabalho na carpintaria naval artesanal, parto do pressuposto de que, dependendo do contexto político, social e histórico e do caráter teleológico do trabalho, o aprimoramento técnico, dinamizado na (res)significação do saber, pode contribuir com o aperfeiçoamento do trabalho. Por isso, analiso a configuração dos saberes e dos procedimentos operacionais, presentes nas práticas dos carpinteiros artesanais, a partir da divisão técnica do trabalho e do processo de qualificação profissional no trabalhador.

1. A DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO NA CARPINTARIA NAVAL ARTESANAL

A investigação da divisão técnica[201] no trabalho artesanal compreende aspectos históricos relacionados à origem da carpintaria naval artesanal, mas também à organização da produção capitalista e ao processo de organização dos saberes do trabalhador, o que exige, por sua vez, a compreensão de como a divisão do trabalho e do desenvolvimento tecnológico, que demandam mudança na qualificação profissional, impactam na dinâmica do trabalho e no modo de vida dos carpinteiros artesanais.

O processo de trabalho e sua divisão nos elementos constituintes sempre foram e ainda são até hoje comuns a todos os ramos, os quais representam a primeira fase do parcelamento do trabalho, por ser uma característica presente em toda forma de produção "[...] organizada por trabalhadores para ajustar-se às suas próprias necessidades" (BRAVERMAN, 1987, p. 74).

[196] Na revisão da literatura, destacam-se, em termos de referência, os seguintes trabalhos: Marx (2013), Rodrigues (2012), Machado (1996) e Braverman (1987).
[197] Para realização da geração e coleta dos dados durante a pesquisa de campo, foram realizados entrevistas semiestruturadas e registro de observações sobre o contexto em estudo.
[198] Considera-se que "[...] nenhuma interação, para finalidade de pesquisa, se coloca de forma totalmente aberta. Ela parte da elaboração de um roteiro" (MICHELAT, 1985 apud RODRIGUES, 2012, p. 115).
[199] Para o registro das observações do contexto em estudo e das informações geradas durante as entrevistas, que se assemelharam mais a conversas do "[...] que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68-69), foram utilizadas anotações e gravações em áudio.
[200] Adotou-se a análise do conteúdo como procedimento investigativo aplicado às entrevistas e às observações, considerando que o seu objetivo "é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, e as significações explícitas ou ocultas" (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).
[201] "Essa divisão técnica do trabalho torna-se generalizada apenas com o capitalismo [...] embora todas as sociedades conhecidas tenham dividido seu trabalho em especialidades produtivas, nenhuma antes do capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas." (BRAVERMAN, 1987, p. 70).

O processo de modernização das práticas de trabalho na construção das embarcações, decorrente da incorporação de conhecimentos e de instrumentos tecnológicos,tem "*representado possibilidades de aceleramento na produção artesanal*" (JOÃO POMPEU), supondo mudanças nos saberes e nas habilidades de profissionais do trabalhador, visto que são instrumentos que requerem maior domínio técnico no seu manuseio, cuja assimilação nem sempre é bem sucedida por parte dos carpinteiros, ou seja,

> O uso da máquina de corte de madeira apresenta muita vantagem no trabalho da carpintaria, porque ajuda a preparar a madeira num tempo bem menor e, isso faz o trabalho render. Mas também é uma prática que aumenta o risco de acidente pro trabalhador. Hoje em dia, pra diminuir esse risco, a gente divide as tarefas e deixa essa parte do trabalho que precisa do uso da ferramenta elétrica pra aqueles que estão mais preparado pra trabalhar só com as máquinas (JOÃO POMPEU).

A partir desse relato de João Pompeu, percebe-se certa divisão, na atualidade, das tarefas no trabalho da carpintaria naval, tomado por especialidades técnicas, seja como forma de aceleramento da produção, seja como possibilidade de precaução a acidentes no trabalho. Isso demonstra, mesmo que de forma moderada, um processo de divisão técnica no trabalho que "[...] torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção" (BRAVERMAN, 1987, p. 72), especializando-se apenas em determinadas operações do trabalho.

Ao refletir sobre as habilidades operacionais que se desenvolvem na atividade artesanal da carpintaria naval, referente às formas de construção das embarcações, José Pantoja destaca que, no município de Cametá, o trabalho nos estaleiros geralmente tem sido organizado do seguinte modo:

> Na administração do trabalho está um carpinteiro mestre (um senhor de maior experiência profissional e com boa habilidade administrativa direcionando o trabalho), responsável por administrar todo o trabalho e decidir, de acordo com a habilidade dos carpinteiros, a tarefa de cada trabalhador na sua atividade diária (JOSÉ PANTOJA).

Na comparação com o trabalho no contexto atual, José Pantoja relata o seguinte:

> O trabalho no estaleiro tem um carpinteiro mestre que, sempre é o dono do negócio. Ele acerta o preço dos serviços, o ordenado do trabalhador, compra material. Quando começa o serviço, ele diz o que tem que ser feito e escolhe quem vai fazer mostrando tudo como é pra fazer. Dá pra fazer o trabalho junto, então o mestre escolhe um carpinteiro experiente mais um ou dois ajudantes pra ajudar a preparar as primeiras peças pra armar o barco, e ajudando os novatos vão aprendendo a cortar a madeira, aparelhar as peças, sustentar na posição certa que é pra ficar. Os outros trabalhadores já vão fazendo outras peças. Assim, o trabalho sai mais rápido, onde cada qual faz uma parte, de tarde, a gente ver como o trabalho rende. No outro dia, o mestre vai mandando fazer outras, porque construir barco, é uma montagem, cada dia a gente vai colocando uma peça num lugar, outro dia na outra e, assim vai (JOSÉ PANTOJA).

Essa descrição de como acontecem as práticas de trabalho tanto de forma individual quanto coletiva, referente à construção das embarcações, é exposto por José Pantoja em seu relato, cujos elementos revelam, mesmo que de forma moderada, a divisão técnica do trabalho, presente na produção artesanal da carpintaria naval. Já para Braverman (1987, p. 72), "a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção".

Por outro lado, percebe-se também, no exposto por José Pantoja, a possibilidade de domínio do saber necessário para o trabalhador realizar todas as etapas da construção das embarcações, quando afirma a existência do carpinteiro mestre no ofício da carpintaria, responsável pela execução e garantia do trabalho completo, pois, a carpintaria é uma atividade profissional que também permite ao trabalhador possuir o domínio completo dos saberes para a realização do trabalho em todas as suas partes constitutivas e de forma especializada.

Assim, na produção artesanal da carpintaria naval, por sua vez, compreendida como um movimento dialético de construção e de reconstrução dos saberes e conhecimentos, necessários para a organização do trabalho e da vida dos artesãos, a introdução de elementos característicos da produção capitalista no trabalho artesanal, conforme relata João Pompeu que é carpinteiro mestre, "*produz um conjunto de ações operacionais que demandam modificação nos saberes dos artesãos e nas habilidades técnicas do seu trabalho*"(Grifo nosso).

2. O PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO/DESQUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO TRABALHO ARTESANAL

A qualificação é, segundo Machado (1996), construída socialmente e exercida pelos sujeitos, como capacidade de trabalho, no contexto das relações sociais dos processos de produção e de serviços. Essa compreensão da qualificação, exercida como capacidade de "potencialidades ontológicas[202] do trabalho humano", representa possibilidades de transformação na dinâmica de ressignificação e de incorporação das práticas sociais e de trabalho (p. 15).

Dependendo da finalidade do trabalho, engendrado no interior das relações sociais dos sujeitos, a qualificação[203] pode convergir em processos de desqualificação profissional. Essa

[202] "A ontologia do ser pode ter um caráter geral, quando se refere a todo e qualquer existente ou um caráter particular, quando diz respeito a uma esfera determinada do ser, como, por exemplo, o ser natural ou ser social" (TONET, 2013, p. 12).
[203] "A qualificação profissional não é um objeto preciso em si, nem uma totalidade, mas uma articulação uma relação social [...] enquanto possibilidade de construção histórica." (MACHADO, 1996, p. 36).

caracterização do processo de qualificação/desqualificação constitui, assim, uma relação de semelhança com a dinâmica de formação do trabalhador que busca, de modo permanente ser merecedor do "[...] reconhecimento social das suas capacidades de trabalho" (MACHADO, 1996, p. 16).

A inovação e o aprimoramento das habilidades profissionais, bem como a diversificação nos estilos e na finalidade da construção das embarcações, são mediados pelo processo de qualificação dos saberes e das práticas de trabalho, dessa forma, segundo o carpinteiro José Pantoja "*para se manter a tradição da produção do trabalho artesanal e tornar possível adequação do saber necessário para a sua existência, os trabalhadores buscam ajustar seus saberes às práticas modernas de construção de embarcações*" (grifo nosso).

Por outro lado, a fusão dos saberes no trabalho da carpintaria naval com os conhecimentos tecnológicos industriais, gerados pelo desenvolvimento do capitalismo flexível, não só tem gerado modificações modificações da atividade artesanal, mas também tem fortemente contribuído para a desarticulação na organização do trabalho e na cultura da população ribeirinha e dos sujeitos que dependem da carpintaria como principal atividade profissional, conforme relata José Pantoja:

> O trabalho de carpinteiro tem mudado bastante aqui no nosso lugar, mas tem aquelas coisas que não mudam. Pra nós, o carpinteiro bom é aquele que dá conta de fazer o trabalho completo. Nós, os trabalhadores mais maduros, somos do tempo que se aprendia fazer de tudo nos estaleiros da região. [...] Hoje em dias, a construção de barco de madeira diminuiu muito, mas ainda se faz muito barquinho, esses carpinteiros mais novos, mesmo com ajuda de máquina não dão conta do trabalho que a gente faz, eles aprenderam pouco, tem pouca experiência pra isso.

Quando José Pantoja expõe a forma de como apreendeu a profissão de carpinteiro, demonstra, uma característica importante, resultante da imposição dos interesses capitalistas no contexto da carpintaria artesanal, que requer habilidades e "[...] competências correspondentes do trabalhador", constituindo mudanças nos saberes do trabalho, produzindo, portanto um movimento contraditório na sua qualificação para que possa adequar seus saberes e práticas às novas perspectivas da produção (MACHADO, 1996, p. 15-16).

Se, por um lado, a dinâmica de mudança no trabalho, segundo a perspectiva do capital, influencia e disponibiliza recursos tecnológicos, como possibilidade de inovação de saberes e práticas para a qualificação do trabalhador, por outro lado, a ressignificação dos saberes e experiências, na perspectiva do trabalhador, também gera um processo de qualificação no trabalho dos artesãos.

CONCLUSÃO

No estudo dos saberes no trabalho da carpintaria naval artesanal, constatou-se que na materialidade do saber profissional, por um lado, permite aos trabalhadores adquirir domínio do ofício para o exercício do trabalho em todas as suas etapas constitutivas, caracterizando uma dinâmica produtiva própria do trabalho artesanal; por outro lado, configura a divisão técnica do trabalho, na qual os trabalhadores são submetidos à assimilação dos saberes e práticas profissionais, de forma fragmentada, o que leva à perda do domínio do saber necessário para execução do trabalho completo. Isso caracteriza um processo permanente de qualificação e de desqualificação no trabalho, impulsionado pela ação do capital.

Nesse contexto da carpintaria naval, o trabalhador se qualifica à medida que ele, na relação com os seus pares, vai aprendendo com o ofício e aumentando a qualidade do seu trabalho. No entanto, com o advento do capitalismo na região, o trabalhador se desqualifica, deixando de possuir as qualidades do ofício da carpintaria para assumir outras qualidades profissionais, adequando saberes e práticas para produzir novas oportunidades de trabalho e, consequentemente, dar conta da sua existência.

Assim, no estudo da "dimensão técnica dos saberes no trabalho na carpintaria naval", foi possível identificar uma tipologia de produção, baseada nas necessidades econômico-sociais da região, como, por exemplo, um saber técnico que classifica as embarcações, conforme as necessidades, e pressupõe um conjunto de saberes no sentido de incorporar os resultados do trabalho humano ao exercício da profissão. Trata-se de uma estratégia que surge para maximizar a necessidade da urgência do capital com produtos, a partir da qual mudanças são impostas à dinâmica do trabalho artesanal, em decorrência do desenvolvimento da economia, segundo a perspectiva da produção capitalista.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Gilson da Silva. *Desenvolvimento rural sustentável com base no paradigma da agroecologia*. Belém: UFPA/NAEA, 2006.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural.Contexto e educação*, n. 4, p. 47-59, out./dez. 1986.

HIRAOKA, Mário. *Mudanças nos padrões econômicos de uma população ribeirinha do estuário do Amazonas*. In: FURTADO, Lourdes Gonçalves (Org.); LEITÃO, Wilma Marques; MELLO, Alex Fiúza de. *Povos das águas*: *realidades e perspectivas na Amazônia*. Belém: MPEG, 1993.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Qualificação do trabalho e formação Social*. In: FIDALGO, Fernando Selmar (Org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

MARX, Karl. *O capital*: *crítica da economia política*: Livro: I: *o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATERIALISMO HISTÓRICO. In: WIKIPÉDIA, *a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Materialismo_histórico&oldid= *MATERIALISMO HISTÓRICO* 42843969>. Acesso em: 12 nov. 2014.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. *Saberes sociais e luta de classe: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16 – Cametá/Pará*. 2012. 335f. Tese (Doutorado em Educação), sob a orientação de Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

RUGIU, Antônio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Tradução de Maria de Lurdes Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Memória da Educação).

TONET, Ivo. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

SABERES INFANTIS: EDUCAÇÃO PELA CULTURA[204]

Profª Drª Nazaré Cristina de Carvalho
PPGED/UEPA
n_cris@uol.com

Profª Esp. Kaly Nancy Lisboa Rego
PPGED/UEPA
kalynanci@hotmail.com

RESUMO: O trabalho aqui apresentado pretende esboçar pesquisa que visa estudar os saberes culturais constituintes e constitutivos das brincadeiras de crianças de uma comunidade rural nos momentos de farinhada. Configura-se em um trabalho de abordagem qualitativa através de uma pesquisa do tipo etnográfica. Os resultados parciais já podem comprovar a riqueza de saberes que envolve a Vila – entre adultos e crianças; a brincadeira das crianças e seu diálogo com a cultura local. Quando na observação das crianças enxergamos os adultos, adentramos mais e mais em perguntas do tipo que saberes das crianças também podemos enxergar nos adultos? O que tem justificado a continuidade da busca.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes Infantis. Criança e Cultura. Brincadeira.

A) INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado pretende esboçar pesquisa em andamento desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará e visa estudar os saberes culturais constituintes e constitutivos das brincadeiras de crianças de uma comunidade rural nos momentos de farinhada. O trabalho apoia-se em estudos do antropólogo e professor Carlos Brandão (2002, 2013) e do psicólogo e professor Lev Semionovich Vigotsky (2009) no cruzamento de teorias que dialoguem o saber infantil e a cultura. Enriquecendo o debate, o trabalho também dialoga com teóricos e pesquisadores da ludicidade infantil, entre eles Benjamim (2002), Huizinga (2004), Carvalho (2006) e Teixeira (2009), o que muito tem acrescentado para qualificar a interpretação das brincadeiras em foco. A pergunta a ser respondida é como as brincadeiras de crianças nas casas de farinha podem influenciar a cultura local? No sentido de busca da resposta, levantamos as seguintes questões norteadoras:

1) Do que brincam as crianças nas casas de farinha da counidade?

2) Que saberes se constituem como basilares das brincadeiras das crianças desta comunidade?

[204] Parte deste texto está também no trabalho "Uma pesquisa sobre saberes infantis" apresentado ao V Colóquio trabalho, educação e políticas públicas realizado em setembro de 2017 em Cametá-Pa.

3) O que representam essas brincadeiras para vida da comunidade?

Configura-se em um trabalho de abordagem qualitativa através de uma pesquisa do tipo etnográfica na linha do que recomenda o etnógrafo Gertz (2014), uma vez que o objetivo metodológico é interpretar como nossos interlocutores (no caso as crianças) interpretam o mundo e como seus saberes dialogam com este mesmo mundo.

B) CAMINHOS METODOLÓGICOS

Optamos, na busca do melhor encaminhamento para se obter êxito nesta pesquisa, pelo método científico do tipo etnográfico, na concordância com Severino (2007, p.102) de que um método científico se faz no "conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações de causas constantes entre os fenômenos" e na observância atenta que o método etnográfico de construção da antropologia tem sofrido modificações, apoderando-se de epistemologias que nos primórdios de sua origem não existiam, como a etnografia interpretativa de Gertz (2014). Para o próprio Gertz (2014), é saudável e salutar as inquietações formuladas a partir das discussões sobre os limites entre ciências naturais e ciências sociais, assim como entre ciências sociais e ciências humanas principalmente pelo avanço dos estudos em favor do homem. O autor afirma que "Não é só a teoria, ou a metodologia, ou a problemática que se alteram, mas o próprio objetivo do empreendimento"(GERTZ, 2014, p.14).

Nosso empreendimento está em interpretar a criança em suas brincadeiras e no entendimento destas como atividades criativas na perseguição de entendê-las em sua relação com a cultura. Os esforços metodológicos estão pautados na abordagem qualitativa, seguindo ainda orientações de Severino (2007), quando refere-se à abordagem ligando mais a *fundamentação epistemológica* do que a *especificidades metodológicas.*

Os procedimentos metodológicos do tipo etnográfico se justificam no trabalho por compreender, a partir de Gertz (2014), a cientificidade da estratégia de aproximação com sujeitos da pesquisa – no caso deste trabalho, as crianças e suas brincadeiras – na busca de detalhar o fenômeno em suas anuências e ao mesmo tempo caracterizar à luz de estudos já realizados. Nesse sentido, ainda seguindo a etnografia descrita por Gertz (2014), na qual não se trata de buscar universalidades, mas de trabalhar de uma forma tal que o detalhamento, a tradução e principalmente a apresentação da interpretação dos sujeitos da pesquisa – sobre a cultura, por exemplo – possa contribuir para tornar clara outras interpretações.

Fazendo uso, então, do esforço de uma pesquisa de campo composta de instrumentos, como orienta Severino (2007) de *entrevistas não diretivas e estruturadas* na coleta de informações dos sujeitos a partir do seu *discurso livre* e também de *perguntas direcionadas e previamente estabelecidas*, assim como de intensa observação conduzida com o apoio material de gravações em áudio e vídeo, após devidas autorizações de pesquisa e uso de imagens. Desta forma, esperamos atender aos objetivos da pesquisa de acordo com o que conceitua o próprio Gertz (2014, p.22) em sua justificativa de um estudo interpretativo: *"[...] representa um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las"*. Em se tratando de crianças, viver suas vidas é uma reunião de experiências e sentimentos em torno de brincadeiras que muito temos a desvendar.

C) DISCUSSÃO DOS DADOS

As crianças sujeitos desse trabalho moram nua comunidade rural e estão na faixa etária de 03 a 12 anos. Suas famílias moram em média há 15 anos na Vila. Assim como toda Vila têm o sistema de vida baseada na economia rural com trabalho organizado por u formato de ciclos econômicos: Ciclo do cultivo da mandioca, Ciclo do cultivo do milho, Ciclo da pesca, Ciclo da feitura das farinhas.

Nas brincadeiras observadas das crianças muito se manifesta essa realidade rural onde as experiências individuais infantis vêm à tona, no sentido do que Vigotsky (Apud Prestes, 2012, p.122) escreve sobre a estreita relação da experiência infantil e a imaginação. Para o autor: "*(...) consiste no fato de que toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa".*

A mobilização individual interna do brincar esta pautada no que o próprio autor em russo chama de "*perijivanie*" traduzido por Prestes(2012) como "vivência". As marcas de sua vivência infantil fazem o conteúdo do seu brincar onde o cafezeiro[205] é a estrutura de sua morada, a vassoura de varrer o quintal é o cavalo e o pedaço de tronco de andirobeira[206] abandonado por perto é a canoa onde a criança vai pescar. Na socialização com outras crianças esses traços ganham qualidade reflexiva quando a "*perijivanie*" de outra criança

[205] Árvore de médio porte que tem como fruto o café.
[206] Árvore de grande porte que tem como fruto a andiroba de onde se extrai o óleo de andiroba muito usado como antinflamatório local pelos povos Amazônicos.

provoca os limites de sua compreensão. È neste momento que a mobilização para brincadeira passa a ser coletiva externa.

Na ocasião da brincadeira a memória coletiva mobilizada vai se estender aos adultos que interagem, do seu lugar de adulto que está trabalhando na farinha, com as crianças ora pedindo explicação sobre o que está sendo dito, ora somente ouvindo e observando a conversa das crianças. Momento de troca como este se constituem como principal via de ensino aprendizagem daquelas pessoas, sendo de fundamental importância para a manutenção da cultura à propósito do que escreve Brandão(2002, p.140):

> Educamos crianças e jovens porque eles nasceram. Porque vieram ao mundo sem saber quem são, quem somos nós que os antecedemos e o que é este mundo que compartiremos juntos por algum tempo e que, um pouco adiante, deixaremos para eles, adultos.

As análises preliminares deste estudo já nos fornece grande material as construções seguintes mas, com o objetivo de relacionar homem/cultura, outras incursos ainda se fazem necessários à nível de compreendermos se, como e o que a criança consegue adicionar à cultura a ponto de coletarmos o novo em meio a tradição.

D) CONCLUSÕES

Nosso objetivo com esta pesquisa é estudar os saberes culturais constituintes e constitutivos das brincadeiras de crianças. Para isso optou-se pelo método do tipo etnográfico.

Nas brincadeiras observadas das crianças muito se manifesta a realidade rural onde as experiências individuais infantis vêm à tona ou seja, as marcas de sua vivência infantil fazem o conteúdo do seu brincar. Na socialização com outras crianças esses traços ganham qualidade reflexiva. È neste momento que a mobilização para brincadeira passa a ser coletiva externa. Na ocasião da brincadeira, a memória coletiva mobilizada vai se estender aos adultos que interagem. Momento de troca como este se constituem como principal via de ensino aprendizagem daquelas pessoas, sendo de fundamental importância para a manutenção da cultura. Outras incursões ainda se fazem necessária à nível de compreendermos se, como e o que a criança consegue adicionar à cultura a ponto de coletarmos o novo em meio a tradição.

Acreditamos que a experiência da criança entendida em sua valoração sociológica e antropológica, sobretudo, pela singularidade da liberdade de sua imaginação, mobilizadora de experiências, memórias e sentimentos, pode ensinar muito para as relações entre homens.

E) REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

BRANDÃO, Carlos. **Educação como cultura.** Campinas, SP: Mercados das Letras, 2002.

CARVALHO, Nazaré Cristina. **Entre o rio e a floresta:** um estudo o imaginário e da ludicidade de crianças ribeirinhas. (Tese de Doutorado) – Universidade Gama Filho, Programa de Pós-graduação em educação Física. Rio de Janeiro, 2006.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa (tradução de Vera joscelyne). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura.São Paulo: Editora Perpesctiva, 2004.

PRESTES, Zóia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança** (de Lev Semionovich Vygotsky) In: Revista Virtual de gestão de Iniciativas Sociais, 2008.
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia.** (Tese de doutorado) – Universidade Federal do Pará, Programa de pós-graduação em teoria e pesquisa do comportamento, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

SEXUALIDADE E PICHAÇÕES NOS BANHEIROS ESCOLARES

Dhemerson Warly Santos Costa
IEMCI/UFPA, Brasil
dhemerson-santos@hotmail.com

Carlos Augusto Silva e Silva
IEMCI/UFPA, Brasil
carlosaugusto.s02@gmail.com

RESUMO: Buscamos com este ensaio fomentar as discussões sobre a sexualidade na escola através de pichações encontradas nos banheiros de uma escola de Ensino Médio situada da cidade de Altamira/PA. A pesquisa caminha a partir de leituras com os teóricos da Filosofia da Diferença: Gilles Deleuze e Félix Guattari e alguns outros pensadores que nos ajudaram a mobilizar o pensamento, os quais foram intercessores para que se pensasse a pesquisa por desterritorializações e deslocamentos, a qual não houve um planejamento estabelecido como meta.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade; Filosofia da Diferença; Pichação.

1. MARGENS INTRODUTÓRIAS: QUANDO A SEXUALIDADE ENTRA NA ESCOLA: RESSONÂNCIAS DE UMA CIÊNCIA MAIOR

A escola é povoada por uma multiplicidade de modos de ser e estar no mundo, os n' sexos em produção, circulando pelos corredores da escola... Sexualidades que, apesar dos inúmeros esforços para serem silenciadas... Gritam! São vozes abafadas que se expressam através de trajes, olhares, sorrisos, palavras, gestos, desenhos, rabiscos, grafitos, pichações... Um mar de (im)possibilidades!

Contudo, a escola permanece inerte frente às possibilidades de um corpo, as potências que o atravessam, ao desejo que o movimenta e o embaralha. Há nesse espaço uma recusa em pensar a sexualidade para além da sua função reprodutora biológica, negligenciando as diferenças e produções estéticas criadas na escola.

A sexualidade é uma temática transversal no currículo escolar, isto é, ela ser trabalhada em conjunto por todas as disciplinas. Altmann (2001) explica que no Brasil, o assunto torna-se pauta de discussão na escola por volta da década de 1930. Contudo, foi através da criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que a sexualidade se

consolidou no currículo escolar como forma de orientar as crianças e os adolescentes sobre a saúde do corpo.

Entretanto, os PCNs quando abordam a temática sexualidade, quase sempre é no sentido de limitar a sexualidade que atravessa esse corpo, vinculando-o às concepções científicas da biologia, isto é, o corpo é posto, único e exclusivamente, como máquina reprodutiva, cuja função é "se multiplicar" e povoar a terra, para assim garantir o sucesso evolutivo da espécie. Tal máquina de reprodução precisa ser "vigiada" para não contrair uma Doença Sexualmente Transmissível (DST) e/ou uma inesperada gravidez (SANTOS; BRITO, 2016).

Tais lentes biológicas de conhecimentos produzem discursos através dos seus preceitos racionalizantes, que buscam sistematizar a sexualidade ajustando condutas aos corpos, condensando a sexualidade numa perspectiva meramente biologizante-medicinista-higienista, a qual enxerta os currículos escolares, predominando explicações anatômicas e fisiológicas.

Os saberes biológicos acerca do corpo na escola foram seguindo um pensamento arborecente. Através de um eixo central e suas respectivas dicotomias. Uma árvore recheada de frutos chamados classificações e definições, formando alunos que pensam a partir da recognição ou representação, pois "o pensamento deve estar de acordo com as coisas, com a realidade; o pensamento não pode, jamais, virtualizar, criar... Em nome da ordem, a opinião quer proteger-nos do caos, fugindo dele, tendo a ilusão de que o domina, de que o vence" (GALLO, 2003, p. 60). Um pensamento que se baseia em procedimentos, métodos, certificações científicas que se tornam verdades absolutas, pois:

> Sabemos que o projeto moderno constituiu-se em torno da construção de um método "universal" para a produção do conhecimento. Em termos filosóficos, essa busca se inicia com Descartes e com a defesa da universalização do método matemático e termina (se é que terminou)... Nesse contexto, assistimos à emergência e à consolidação da lógica disciplinar, implicando num determinado modelo de produção dos saberes e numa certa lógica da pesquisa. Parece-me que um dos pontos centrais de tal lógica disciplinar é a busca, a um só tempo, de uma **objetividade** e de uma **universalidade** do conhecimento, para que o mesmo possa ser reconhecido como válido e verdadeiro. A produção do conhecimento na modernidade foi marcada por esses princípios... (GALLO, 2006, p. 556)

Nesse sentido, Deleuze e Guattari na obra *Mil Platôs* (2012) conceituam essa produção científica como uma "ciência maior", também chamada pelos autores como ciência

régia ou imperial, a qual provém de proposições oriundas do método científico, onde "para conhecer, é preciso isolar o objeto, fragmentando-o, atingindo suas partículas últimas para melhor estudá-lo e compreendê-lo, ou seja, parte de um modelo cartesiano de decomposição" (DUARTE; TASCHETTO, 2012, p.96).

Destarte salientar que este método científico incumbiu-se da missão de organizar, classificar e ordenar o corpo biológico, sempre em uma escola crescente, do menor ao maior, das bordas ao centro, do simples para mais específico, compartimentando-o em sistemas, fragmentos. Moléculas, Genes, Tecidos, Órgãos, Sistemas, Organismos... um corpo... Um corpo dividido, também ou talvez, em cabeça, tronco e membros... Um repertório orgânico, que concebe em si verdades, universalizações. Subjetivando corpos para enquadrá-los numa única forma de ver, sentir e vivenciar seus próprios corpos, bem como outros corpos.

Assim, respaldada sob os pilares rígidos do método científico, estas Ciências ditas "maiores", acabam por provocar generalizações, bifurcações... Homem, Mulher, Masculino, Feminino, Macho, Fêmea. Binarismos impostos pela ciência régia que congela um possível abalo do sexo. Restringindo-o apenas para procriação e explicações biológicas.

E as forças que atravessam este corpo da biologia? A sexualidade também não faz parte deste corpo? O que fazer quando a sexualidade sucumbe os corpos orgânicos? Seria essa Ciência Régia/Maior/Imperial capaz de responder tais indagações? Com estes questionamentos é que o presente ensaio almeja fomentar discussões sobre a sexualidade na escola através de pichações encontradas nos banheiros de uma escola de Ensino Médio situada da cidade de Altamira/PA.

2. CORPO METODOLÓGICO

A pesquisa esta pautada sob os pilares do referencial teórico-metodológico da abordagem qualitativa, pois o mesmo trabalha o universo dos significados, valores e crenças, permitindo a compreensão dos fenômenos que permeiam o problema proposto em questão (DOTTA, 2006; CHARMAZ, 2009;).

A pesquisa teve como lócus duas escolas públicas da rede estadual de ensino médio da cidade de Altamira/PA. Foram registradas com auxilio de uma câmera[207] fotografias

[207] **Câmera Digital Nikon DSLR D5200 24.1 Megapixels.**

de pichações encontradas nas paredes dos banheiros masculinos e femininos. Visando evitar possíveis constrangimentos, os registros foram obtidos em horários divergentes das aulas.

3. OS RESQUÍCIOS DE UM RESULTADO: QUANDO A SEXUALIDADE ESCAPA

Apesar dos inúmeros esforços em disciplinar os corpos que transitam pela/com/contra a escola, estes inventam modos de resistência, escorrendo, percorrendo e desdobrando-se dentro e fora dos recantos escolares... Salas, corredores, cozinhas, diretorias, bibliotecas, muros, ruas... Neste contexto, o banheiro se destaca como preferência dos alunos/pichadores, que marcam as paredes com suas pichações, pinturas, rabiscos, manchas, palavra/s/ões, diálogos... Uma infinidade de formas, tamanhos e cores.

As pichações configuram-se como uma válvula de escape. Uma forma de escapar do sistema dominante escolar que, incansavelmente, busca aprisionar os corpos nas grades do binarismo macho e fêmea, homem e mulher.

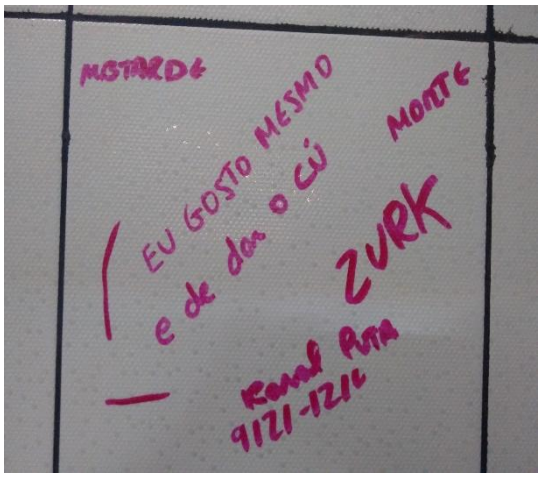


Figura 01

Figura 02

As pichações são artefatos bastante comuns nos banheiros das escolas. Sperling (2009) explica que as pichações nos banheiros escolares configuram-se como uma válvula de escape pela qual os alunos expressam seus anseios, medos, desejos e preocupações. Elas costumam revelar os pensamentos que são produzidos pelos alunos, sendo estes também influenciados por conjecturas que rodeiam os alunos, fazendo-os produzirem opiniões, posicionamentos e possíveis práticas.

As pichações constituem-se, como uma forma de experimentação, de criação, uma invenção da sua sexualidade, uma micropolítica ou política molecular.

Segundo Deleuze e Guatarri (2012, p.92) "Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário. A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem". Esses segmentos que nos compõem influenciam em nossas ações cotidianas: trabalhar, estudar, habitar, pichar, rabiscar... Esta segmentaridade se dá pela ordem da binaridade (homem-mulher, macho-fêmea), exercendo forças sobre as relações, fabricando formas de ser e estar no mundo.

Somos segmentados por linhas. Nesse sentido, Deleuze e Parnet (1998) explicam que existem três espécies de linhas que segmentarizam a vida: as linhas molares, moleculares e de fuga. A primeira linha é a molar, cuja segmentaridade é dura. Refere-se aos modelos binários, aos códigos sociais que objetivam e significando a vida a partir de um arcabouço de modos únicos de agir.A segunda linha é molecular, sua segmentaridade é mais flexível que a primeira, contudo, ainda que seja mais maleável, suas variações, desvios, operam por movimentos imperceptíveis.A terceira linha é as linhas de fuga, e nela que está às possibilidades inventivas, criadoras de resistência.

Deleuze e Guattari (2012) explicam que essas linhas não estão separadas umas das outras, pelo contrário, elas constituem um rizoma, passando umas pelas outras, conectando-se, transformando-se. Essas três segmentaridades percorrem tanto o campo da macropolítica como da micropolítica. Schneider (2014, p. 10) descreve que "Macro e micro diferem-se pelo tipo de natureza de cada dimensão. São tomadas pelos tipos de conexões que estabelecem, pelas proliferações que promovem, pela política que exercem". Logo, algumas linhas tendem a emparelhar-se mais com uma determinada política do que outra. Nesse sentido, as linhas moleculares, são mais frequentes na micropolítica, buscando escapar dos modelos definidos, dos códigos sociais, das proibições.

As pichações registradas nos banheiros escolares foram operadas por uma micropolítica, criações que almejavam borrar os sistemas disciplinares. São criações imagéticas que não querem representar algo, mas, sobretudo levantar vôo dentro da escola, e, quem sabe, romper com as prisões de uma sexualidade castradora.

4. MARGENS FINAIS

O que pode as pichações de um banheiro inóspito? Que sexualidades estão sendo produzidas, não apenas nas imagens, mas, ainda, nos corpos dos alunos? Que atravessamentos ressoam dos/nos corpos, dos/nos banheiros, da/na escola, da/na vida? São perguntas que latejavam muito mais do que algumas respostas, porém, escavam experimentações de outros sentidos por um professor de Biologia em constante deformação que aventura-se não mais por laboratórios ou aulas de campo, mas em pichações, banheiros e suas reverberações na sexualidade.

5. REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Red Revista Estudos Feministas, 2000.

BENJAMIN, W. **Passagens.** Belo Horizonte: UFMG; São Paulo. Imprensa oficial do estado de São Paulo**,** 2006.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Bookman, 2009.

DOTTA, L. T. T. Representações Sociais do ser professor. Campinas: Alínea, 2006.
DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs-vol. 5**. Editora 34, 2012.

DUARTE, Claudia Glavam; TASCHETTO, Leonidas Roberto. Fabulações sobre a Etnomatemática na perspectiva da Filosofia da Diferença. In: HENNING, Paula Corrêa (org.). Cultura ambiente e sociedade. Rio Grande, RS: FURG, 2012. Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, v.6. p.64-85.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, p. 551-565, 2006.

SANTOS, H. S. S; BRITO, M. d. R. Esquizografias dos afetos: sexualidade entre paisagens. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 25, n. 1, p. 233-256, 2016.

SPERLING, Christiane. Sexo forever: Corpo, sexualidade e gênero nos grafitos de banheiro em uma escola pública de Porto Alegre. 2011.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

SOBRE A INTERCULTURALIDADE

Lucival Barbalho Pontes
PPGED/UFPA – Brasil
lucival@gmail.com

RESUMO: O trabalho em questão é produto do estudo realizado na disciplina do mestrado Educação, cultura e sociedade que cursei no segundo semestre de 2016, bem como as discussões que foram realizadas em sala de aula junto aos docentes e aos colegas pesquisadores. Este estudo vem a revelar as contribuições de Catherine Walsh para se pensar a decoloniedade do pensamento latino-americano, com vistas a mostrar a maneira como os povos ancestrais americanos tiveram a sua cultura e a sua forma de ser esmagadas pelo colonizador europeu. É um estudo qualitativo de caráter bibliográfico e documental. Os procedimentos metodológicos, para a construção desse artigo, foram baseados em leitura e análise dos textos para pensar a relevância do pensamento decolonial para refletirmos para a situação da educação na Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: Decoloniedade; Interculturalidade; Walsh.

INTRODUÇÃO

A destruição das culturas dos povos ancestrais latino-americanos foi uma prática contumaz do colonizador europeu, o qual desde o século XV estabeleceu um programa de imposição cultural sobre os povos originais das Américas. Com efeito, ao negar o caráter de ser dessas culturas, acaba por se deslegitimar toda e qualquer contribuição ou legado que as mesmas poderiam aportar. No entanto, é impossível apagar tais marcas culturais, como por exemplo, em nossa realidade amazônica fica bastante evidente os traços de uma cultura indígena, que mesmo diluída devido a opressão cultural europeia, ainda permanece enquanto traço fundamental da cultura do estado do Pará.

Desse modo, o branco europeu se colocou desde o início como o modelo a ser alcançado, se consolidando numa posição de superioridade, passando a destruir, submeter e avassalar todas as outras lógicas até então existentes nas Américas.

No caminho do resgate das culturas originárias dos povos das américas torna-se importante vislumbrar novas ferramentas analíticas que possam fundar novas lógicas e racionalidades neste processo de interculturalizar, plurinacionalizar e descolonizar. Walsh

lança a questão do decolonial nos seguintes termos: "O decolonial pode ser entendido tanto como eixo de luta quanto como ferramenta de análise. Qual é a estrutura ou matriz do poder que aponta e que pretende transformar? " (WALSH, 2009, p. 135)

Walsh aponta que o poder colonial se estabelece a partir de uma hierarquia, onde os brancos (eurocentrismo) estariam no topo, e índios, mestiços e negros em degraus inferiores. Assim, configura-se a hegemonia do capital que estabelece padrões sociais de dominação e promove a exploração dos povos, a qual traz consigo a problemática dos problemas de identidade como país, nação e estado, posto que vai se perdendo ao longo desse processo de colonização dos conhecimentos a própria essencialidade ancestral que caracteriza os povos americanos.

Outro instrumento de dominação e controle utilizado pelo colonizador é o famigerado conceito de raça, o qual é assumido pelas elites nacionais, e que no horizonte colonial toma a mestiçagem como um discurso de poder, pois considera que esse processo de mescla de "raças" levou à formação de um único povo homogêneo, o qual certamente tomou as feições do colonizador europeu, tornando invisíveis as histórias e formas de ser dos povos ancestrais americanos. Desta feita, no mundo globalizado contemporâneo o hibridismo tem servido como justificativa desse discurso de mestiçagem, que nega a existência do racismo e da injustiça social:

> Com esta ambiguidade fundacional me refiro ao caráter uninacional do Estado, de todos os estados sul-americanos e a natureza monocultural de suas estruturas e instituições sociais políticas, produto da cumplicidade da modernidade-colonialidade e seu modelo "civilizatório" e universalizante assumido como próprio pelos grupos dominantes nacionais, e depois sobre o "resto". (WALSH, 2009, p. 139)

Não se pode pensar na decolonialidade sem se estabelecer um programa de interculturalidade, já que a ação de interculturalizar é um passo a ser dado com fins de descontruir a razão colonial. Para tanto, é fundamental explicitar a diferença entre interculturalidade, plurinacionalidade e o multiculturalismo. Tanto o termo pluricultural quanto o termo multicultural são descritivos e servem para caracterizar a situação diversa e identificar a existência de múltiplas culturas em um determinado lugar, pensando assim em seu reconhecimento tolerância e respeito, porém tais termos não enfrentam as desigualdades e as inequidades sociais. Por outro lado, o termo *pluri* reflete as particularidades e a realidade da região, onde os povos indígenas e negros tem convivido por séculos com brancos,

mestiços, no qual a mestiçagem teve um papel importante, indicando uma convivência de culturas no mesmo espaço territorial, sem uma profunda inter-relação equitativa, já o termo multi aponta para uma coleção de culturas singulares, sem relação entre elas e no marco de uma cultura dominante.

Walsh assinala que as novas constituições boliviana e equatoriana ressaltam lógicas, racionalidades e modos socioculturais de viver historicamente negadas e subordinadas, e elas servem de contribuição para uma nova construção e articulação (transformação) social e estatal de orientação decolonial. Assim, para a autora existem 3 exemplos concretos apontados nessas novas constituições, os quais indicam uma nova maneira de enfrentar os diferentes conhecimentos e saberes, a saber: a pluralização da ciência e do conhecimento; os direitos da natureza; e o bem viver (*sumak kawsay).*

Com efeito, nas Cartas Magnas citadas se reconhecem os conhecimentos dos povos ancestrais e se legitimam os mesmos, podendo inclusive ser ensinados nas escolas, estabelecendo-se novos paradigmas, alternativas de ensino e a asseguração do respeito e da manutenção de tais conhecimentos originários dos povos ancestrais latino-americanos. Também se estabelece uma nova relação com a natureza, a qual é considerada um sujeito de direitos, e o homem não pode dispor dela como se fosse um mero objeto, partindo do pressuposto de que a natureza precede ao próprio homem, e deve ter o seu direito de existir respeitado.

Seguindo esta linha de raciocínio se estabelece uma nova forma de relação do ser humano com o seu entorno, o bem viver entre todos e com a natureza se caracteriza especialmente por um entrelaçamento de todos os povos, etnias ou "raças", com o respeito total das idiossincrasias de cada elemento dessas relações, configurando-se, assim, um convívio harmônico dos humanos entre si e com a natureza.

Desse modo, Walsh aponta que:

> um processo e trabalho que pretende quebrar, transgredir e intervir na matriz colonial ainda vigente; criar outras condições de poder, saber, ser, e viver; deslocar e transformar o coração desta matriz que tem sido o capitalismo, fazendo com que a vida assuma o centro encaminhando-se para a decolonialidade. Sem dúvida, esse é o desafio enorme que Equador e Bolívia enfrentam, especialmente diante dos interesses e poder econômico das elites e seus cumplices multi-transnacionais, europeus e norte-americanos. (WALSH, 2008, p. 150-151)

De fato, a partir das argumentações de Walsh, percebe-se que não há como se pensar num horizonte decolonial sem problematizar a questão da interculturalidade, a qual precisa ser pensada cuidadosamente como um verdadeiro instrumento de luta contra esse sistema capitalista hegemônico e opressor. No entanto, não basta com que haja um belo discurso teórico sobre essa relação supostamente equitativa entre as variadas culturas, sendo necessário, outrossim, alçá-lo à prática, não sem antes pensar nas peculiaridades regionais próprias de cada Estado a partir de seu processo histórico de colonização.

METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida neste estudo foi uma análise de cunho hermenêutico da categoria interculturalidade exposta por Chaterine Walsh em duas de suas obras centrais, a saber: *Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*; e *Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. Sendo, portanto, este um estudo qualitativo de caráter bibliográfico e documental.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A interculturalidade é, para Walsh, a assunção de um novo modelo que pretende tratar as diferentes culturas em pé de igualdade, enquanto estabelecimento de uma nova lógica, a qual incide na ruptura do modelo eurocêntrico opressor, e passa a reconhecer as contribuições e o valor de cada cultura sem subestimá-la e reconhecendo que todas têm o direito de serem conhecidas e estudadas.

Desse modo, entende-se a interculturalidade enquanto um caminho a ser trilhado, a qual em realidade ainda não existe, mas que surge como uma nova perspectiva que deve ser levada a sério, já que é parte fundamental do processo de decolonização da lógica impositiva europeia.

CONCLUSÕES

O conceito de interculturalidade proposto por Catherine Walsh é construído a partir do entendimento de que existe a possibilidade de coexistência de inúmeras culturas sob um mesmo solo sem que haja a sobreposição de uma cultura sobre a outra. Assim, o processo de interculturalizar é uma insurgência político-epistêmica que vem a enfrentar e tentar desconstruir a razão colonial que se sedimentou ao longo da história, em detrimento daqueles povos ancestrais que sempre viveram em todo o território latino-americano, mas que com a chegada do colonizador europeu foram dizimados em múltiplos aspectos.

Trata-se de uma tentativa de desconstruir a perspectiva colonial e a ideia opressora de que a única racionalidade viável seria a do branco europeu, descartando as outras racionalidades epistêmicas. Assim, torna-se premente pensar que o conhecimento e a ciência europeia que se constituíram como hegemônicos, não devem ser a única linha científico-acadêmico-intelectual possível, a qual nega a realidade e a pluralidade latino-americana. Desse modo, Walsh assinala para nós enquanto amazônidas, um outro caminho possível para a nossa autodeterminação enquanto povo e cultura, já que historicamente a cultura de nosso povo vem sendo devastada e exterminada, e nos cabe reestabelecer nossos laços originários com a nossa terra.

REFERÊNCIAS:

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. 2008. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>.Acesso em: 18 de out. 2016.

_____. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA COMUNIDADE MATAMATÁ/PA A PARTIR DA TRADIÇÃO DO FESTEJO DE SÃO BENEDITO.

ALEX LAMEIRA
Universidade do Estado do Pará
Email: ale.lameira@hotmail.com

MARIA AUXILIADORA MAUES ARAUJO
Universidade do Estado do Pará
Email: amaues3@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho apresenta a investigação das práticas educativas e dos valores culturais de uma comunidade do campo situada no município de Aurora do Pará na Região Nordeste da Amazônia Paraense. Foi desenvolvido a partir das memórias da população e principalmente das narrativas orais coletadas na comunidade Matamatá. O objetivo geral foi analisar de que forma a festividade religiosa de São Benedito contribuí para a formação educacional e cultural dos moradores. Observamos que a escola efetivamente não participa da cultura local, uma mostra de como a realidade da educação em muito tem sido desvinculada da realidade cultural de um local. A partir daí, surgiu o interesse de pesquisar e estudar de que forma as práticas educativas influenciam na formação social dos sujeitos que moram na comunidade de Matamatá, e enfatizar que a educação vai além da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade Matamatá; Práticas Educativas; Festividade de São Benedito.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da investigação realizada acerca do processo de educação contínua, a partir das práticas educativas e dos valores que temos nas práticas culturais de uma comunidade do campo situada no município de Aurora do Pará na Região Nordeste da Amazônia Paraense, O objetivo geral é analisar de que maneira a festividade religiosa de São Benedito tem contribuído para a formação educacional dos moradores. A metodologia deste estudo é de abordagem qualitativa, pelo fato de considerar a realidade do fenômeno a ser investigado, com a realização da pesquisa de campo que teve com intuito o contato com a tradição do festejo de São Benedito e como a referida tradição se traduz nas práticas educativas dos sujeitos.

Falar das práticas educativas em ambientes não escolares é mostrar que a mesma existe em todos os ambientes sociais humanos, e que esta, pode ocorrer em diversas modalidades, em alguns casos pode advir de uma forma um pouco mais difusa e dispersa, normalmente são aquelas que ocorrem no momento em que estamos adquirindo saberes no

nosso cotidiano de um modo não intencional, ou seja, a aquisição de conhecimentos a partir do convívio. Esta prática na maioria das vezes não é notada, pois, é um momento em que o sujeito encontra se distraído realizando seus afazeres diários e não percebe a absorção de conhecimentos. Na comunidade em estudo é relevante esses aprendizados que se arraigam a partir do convívio, visto que esta é uma prática que vem sendo passada de geração em geração.

A fonte de pesquisa são as memórias da população e as narrativas orais coletadas na comunidade Matamatá, cujo objetivo é compreender como isso ocorre desde sua fundação, bem como entender a importância do festejo de São Benedito como instrumento essencial para a formação social dos moradores da comunidade, em especial mostrar a importância das tradições culturais que nesse ambiente são realizadas, além de ter conhecimento dasinformações de um processo de educação contínua e como os moradores transmitem a tradição de São Benedito por meio das práticas educativas. A técnica de coletas de dados foi desenvolvida por meio das narrativas coletadas na comunidade, objetivando perceber, como isso tem se dado desde sua fundação e como se traduz nas práticas educativas. A coleta de dados teve a pretensão de perceber a partir da fala dos sujeitos moradores da comunidade como a tradição de São Benedito é repassada ao longo das gerações.

Segundo Hanke (2001) as narrativas orais vêm ser o ato de contar histórias, ou uma espécie de comunicação que na maioria das vezes é utilizada por povos. Narrar é uma forma básica de atividade linguística. É um tipo próprio da comunicação do dia-a-dia ou mesmo um "jogo de linguagem".

> A habilidade de narrar, sendo única do ser humano e sua inteligência, é parte integrante da sua capacidade linguística e simbólica. Como produto antiquado da cultura humana, as narrativas servem, dentre outras funções básicas, para acumulação, armazenamento e transmissão de conhecimentos (HANKE, 2001, p. 118).

As narrativas servem como meio de percepção da nossa realidade e é resultado de uma construção narrativa. Narrar é contribuir para a estruturação da experiência humana, pois organizamos nossa experiência e nossa memória principalmente através da narrativa, ou seja, gostamos de contar nossas histórias e passar nossos conhecimentos por gerações e gerações. As narrativas são meios de socialização, pois, através delas as experiências individuais são comunicadas e tornadas "públicas" ou socialmente conhecidas. Nesse jogo linguístico sempre participam também os ouvintes e a construção de uma narrativa precisa da cooperação destes,

e, como não há narrativa sem narrador e sem ouvinte a narrativa verbal é construída dialogicamente, num discurso.

A tradição como tema de estudos tem também ganhado espaço na História. Eric Hobsbawm (2002), por exemplo, estudando o mundo contemporâneo, utiliza o conceito de **tradições inventadas**para denominar o conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, regulado por regras aceitas por todos, que tem como objetivo desenvolver na mente e na cultura determinados valores e normas de comportamento, por meio de uma relação com o passado feita pela repetição constante dessas práticas. Para Hobsbawm (2002), uma das características das tradições inventadas é que elas estabelecem uma continuidade artificial com o passado, pela repetição quase obrigatória de um rito. As tradições têm como função legitimar determinados valores pela repetição de ritos antigos (ou de ritos definidos como antigos, no caso das tradições inventadas), que dariam uma origem histórica a determinados valores que devem ser aceitos por todos e se opõe a costumes novos.

Matamatá é uma comunidade agrícola situada no município de Aurora do Pará nordeste do estado a exatamente 22 km do centro da cidade, fundada por volta de 1962 pelo Sr. Raimundo Leopoldino, falecido em 08 de Setembro do ano de 2008, a comunidade surgiu a partir de um assentamento (Manoel Crescencio), o mesmo foi intitulado com o nome "Matamatá" por conta de uma grande árvore que existia nas margens dos igarapés da comunidade, na qual os moradores da época chamavam "Tamatá", após o registro em cartório o até então assentamento Manoel Crescencio, passou a ser chamado Matamatá.

Ao perceber um forte traço na identidade tradicional da comunidade e a importância da cultura para os moradores do espaço, chama atenção, o processo de aprendizagem das tradições locais que ocorrem de forma continua, e que são voltadas para o padroeiro São Benedito, pois, é momento em que os mais velhos vão passando conhecimentos para os mais novos. Essas práticas de ensino tiveram princípio a partir dos conhecimentos e das tradições carregadas pela Sra. Benedita, pioneira dos ensinamentos da família Araújo que para não deixar essa cultura morrer resolveu passar seus conhecimentos para seus filhos e netos, dando ênfase à fabricação de instrumentos musicais e elementos simbólicos dessa cultura e tradição. Brandão (2002, p.152) afirma que:

> Tal como educação, a religião é um território de trocas de bens, de serviços e de significados entre pessoas. Tal como as da educação, as agências culturais de trabalho religioso envolve hierarquias, distribuição desigual do poder, inclusões e

> exclusões, rotinas, programa de formação seriada de pessoas e diferentes estilos de trabalhos cotidianos.

A cultura local na formação dos alunos se mostra importante porque faz com que o aluno conheça a si próprio e principalmente ao ambiente em que vive, levando em conta que a cultura aqui analisada, traz processos históricos com toda uma simbologia.

Brandão (2002, p.139) afirma que:

> Pois bem, olhada desde o horizonte da antropologia, toda *a* educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas.

A cultura tem um grande número de simbologias e histórias que ajuda na formação do aluno, a festividade de São Benedito, que é muito utilizada em Matamatá, possui algumas simbologias, como por exemplo, a indumentária utilizada no período da festa do padroeiro, os homens utilizam roupas azul e branca, e as mulheres roupas branca e rosa que significam as roupas que os escravos usavam em suas festas religiosas (visto que a comunidade recebe influências culturais escravas).

Sobre isso Brandão (2002, p.108) coloca que:

> A cultura e os sistemas simbólicos que constituem a sua realidade são estruturas e processos de comunicação, logo, uma questão de significados e saber que o consenso engendrar e que, ao estabelecer a lógica do sentido (Lévi-Strauss) define a codificação da conduta que a sociedade impõe ao sujeito (Geertz).

O festejo de São Benedito tem mudado o cotidiano dos habitantes, porque é um momento de entrega da comunidade, uma vez que a festividade, é o período de integração dos indivíduos que proporciona a cada ano a renovação de fé dos moradores da comunidade onde ocorre este festejo. Ao ser questionada em que o festejo tem mudado a vida das pessoas da comunidade, Dnª. Ana respondeu da seguinte maneira.

> O festejo tem nos mudado para melhor, para sermos pessoas melhores, e vem trazendo para as nossas vidas muitas felicidades e alegrias, além de ficar sempre renovando a nossa fé, e também é muito importante para as crianças que estão se formando, meus netos. Isso desde o tempo que o meu sogro era chefe das folias, e antes de ele falecer conversou comigo, ele achava que quando ele morresse essa comunidade iria se acabar, e ele tinha muita fé que a única forma de não se acabar era por causa de min, ele me pediu e eu estou fazendo o que ele também já fez.

Para reiterar a compreensão sobre que mudanças o festejo tem causado na vida das pessoas Dnª. Maria que relatou:

> Nas nossas vidas e principalmente na minha, a cada ano que se passa o festejo vem dando um novo sentido, desde o momento da participação de todos e da oportunidade de nós termos um novo diálogo, e eu acredito que na vida de todos os comunitários que trabalham nessa comunidade acontece

> dessa forma, eu acredito que de ano em ano ela vai crescendo mais, e cada ano aparecem mais oportunidades para que nós trabalhemos cada vez melhor.

Ao analisarmos as duas respostas da mesma pergunta concluímos que a festividade modifica indivíduo que mora na comunidade e que participa do momento da festividade, transforma para melhor, faz com que o mesmo cresça e tenha renovação na vida pessoal e espiritual, um momento rico em conhecimento para quem presencia.

Brandão (2002, p. 26) afirma que:

> Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a sí mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações (muito mais do que "estocagem") de entre afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos.

Falar das práticas educativas e da forma como ela está arraigada na comunidade, permitiu conhecer não apenas o momento e o modo em que ela se reflete nos sujeitos, mas também analisar e dar maior atenção aos gestos e símbolos mais simples que ela pode estar inserida, que educação e também muita aprendizagem podemos absorver no simples fato de conviver diariamente com um grupo de pessoas ou práticas que estas venham a exercer. Transformando a curiosidade de conhecer um pouco mais sobre a festividade, em aprendizado e principalmente valorização da aprendizagem a partir do convívio.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura.** Campinas- SP: Mercado de Letras, 2002.

HANKE, Michael. **Narrativas orais**: formas e funções. Minas Gerais: UFMG, 2001.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

UM RIO NO CAMINHO: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO VIVENCIADO POR ALUNOS ORIUNDOS DAS ILHAS.

Nilce Pantoja do Carmo
Universidade Federal do Pará/Brasil
jpnilce@yahoo.com.br

Waldir Ferreira de Abreu
PPGED/ICED
awaldir@ufpa.br

RESUMO: Este estudo visa apresentar os resultados parciais de uma pesquisa em andamento acerca da inserção de alunos ribeirinhos nas escolas Arthur Porto e Camilo Salgado, localizadas na cidade de Belém. Seu objetivo é analisar o processo de escolarização de alunos oriundos das ilhas, nas citadas escolas, focalizando suas identidades. Apresenta como problema: como tem se dado o processo de escolarização de alunos oriundos das ilhas nas unidades escolares de Belém? Optou-se pela abordagem qualitativa do objeto investigado. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre as categorias e caminha-se para uma pesquisa documental, abrangendo Currículos e PPPs daquelas escolas. Os resultados apontam a necessidade de que a identidade desses alunos seja conhecida e valorizada em seus processos de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: identidade; alunos ribeirinhos; processos de escolarização.

a) Introdução

Este trabalho busca focalizar o processo de escolarização de alunos ribeirinhos (que moram em ilhas "próximas" à cidade de Belém e atravessam, diariamente, o rio Guamá para estudarem na zona urbana), correlacionando tal processo com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas que os recebem. Assim, o estudo representa a busca de conhecimentos acerca das vivências desses alunos, pondo em foco suas motivações, aspirações e dificuldades, enquanto discentes. Destaca-se que essa busca faz-se como uma necessidade voltada à garantia do acesso e permanência (com qualidade) de todos os alunos, sendo que o ribeirinho ao trazer consigo suas especificidades deve encontrar uma escola que as articule com os conhecimentos formalmente construídos naquele ambiente educativo, valorizando também a sua identidade cultural. Tal assertiva converge com o pensamento de Abreu (2015, p.90), quando cita "[...] os ribeirinhos têm saberes da floresta, técnicas de cultivo e de pesca, uma linguagem, costumes e crenças que consciente ou inconscientemente

são agregados aos conteúdos, aos diálogos e todas as outras atividades que ocorrem durante as aulas.".

Assim, tendo em vista a valorização dos ribeirinhos como sujeitos sociais pertencentes a uma importante etnia cultural, o trabalho tem como objetivo: analisar o processo de escolarização de alunos oriundos das ilhas, nas escolas de Belém, focalizando suas identidades.

Reboul (2000, p. 21), frisa que "Educar não é fabricar adultos segundo um modelo, é libertar em cada homem o que o impede de ser ele mesmo e lhe permitir realizar-se segundo o seu 'gênio' singular.". Direcionando esse pensamento aos alunos oriundos das ilhas, ressalta-se a relevância de que os mesmos tenham a oportunidade, no ambiente escolar, de galgar seus objetivos discentes, participar ativamente do processo de aprendizagem, ampliar seus horizontes epistemológicos, sem esquecer e/ou subjugar suas origens, mas (em contra ponto a essa ideia) valorizá-la como aspecto importante de sua formação identitária individual. Diante disso, o problema que direciona a pesquisa é:como tem se dado o processo de escolarização de alunos oriundos das ilhas, a partir de sua identidade, nas escolas de Belém?

b) Metodologia

Partindo do pressuposto de que no presente objeto de estudo todos os fatos e fenômenos são significativos - merecendo atenção e cuidado no manejo das informações sobre eles - e coadunando com a intenção de se realizar um trabalho pautado no detalhamento científico orientou-se, metodologicamente, pela abordagem qualitativa, a qual é conceituada, por Oliveira, como sendo:

> [...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

Frisa-se que o estudo trata-se de uma pesquisa em andamento, sendo que no primeiro momento foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre as categorias intrínsecas ao tema, bem como acerca dos recursos teórico-metodológicos utilizados, procedendo-se ao levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas ao objeto investigado, como

publicações periódicas (jornais e revistas), documentos eletrônicos e impressos diversos. A pesquisa bibliográfica desdobrou-se numa revisão de literatura, a partir da qual investigou-se o "Estado da Arte" acerca das abordagens direcionadas à desvelar as especificidades dos alunos ribeirinhos, bem como a organização do trabalho pedagógico e de práticas educativas vivenciadas em instituições que os recebem, procedendo-se à exploração de artigos científicos publicados nos últimos dez anos.

Tais procedimentos subsidiarão o desenvolvimento coerente da pesquisa documental, na qual serão explorados os Currículos e Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas localizadas no bairro do Jurunas, Belém. Vale ressaltar que segundo Gonçalves:

> A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o assunto, atentando para as *fontes secundárias*, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as *fontes primárias* (GONÇALVES, 2005, p.32).

A pesquisa documental será realizada na EEEFM Prof. Camilo Salgado (localizada na Av. Roberto Camelier, 823) e na EEEFM Arthur Porto (localizada na rua Eng. Fernando Guilhon, 450), ambas vinculadas à USE 03. A escolha das instituições justifica-se pelo fato de as mesmas localizarem-se às proximidades de zonas portuárias e, talvez por este motivo, possuírem um quantitativo expressivo de alunos oriundos das ilhas (principalmente, da Ilha do Combú) _ distribuídos, em sua maioria, nos turnos matutino e vespertino dos níveis fundamental e médio e na modalidade EJA _ o que nos faz refletir sobre a qualidade de oferta de ensino que está sendo direcionada a esses alunos, dadas suas especificidades enquanto ribeirinhos.

A coleta de dados será realizada através da leitura dos Currículos e Projetos Políticos Pedagógicos das duas unidades de ensino e entrevista com os sujeitos objeto do estudo. A análise e interpretação dos dados serão efetivadas por meio da técnica de análise do conteúdo. A análise geral far-se-á pelo cruzamento dos dados no trabalho de campo.

c) Discussão dos dados

Baseando-se na literatura utilizada, evidenciou-se a expressiva relevância do estudo, o qual corroborou a concepção de que a escola deve assumir o compromisso com a promoção da igualdade, cujas práticas educativas converjam com os objetivos e anseios dos que a ela pertencem, apresentando importância social quando pensa-se na educação como instrumento

capaz de promover a valorização e a formação global do indivíduo, subsidiando sua atuação consciente na realidade em que se insere. Para que tal inserção ocorra, é de suma importância que os alunos oriundos das ilhas tenham suas especificidades conhecidas, compreendidas, respeitadas e consideradas no espaço escolar ao qual pertencem. Cabe aqui, entre outros, o olhar sensível de suas percepções sobre o rio e as paisagens quando vêm à escola e quando voltam para suas casas; querer saber qual a Geografia, a História, as Ciências, a Literatura, os aspectos socioculturais e econômicos do lugar onde moram; identificar os conhecimentos que possuem acerca de seus direitos e deveres. Preconizando a importância da valorização de um currículo que inclua à comunidade ribeirinha Abreu, enfatiza que:

> [...] redimensionar o currículo para atender a realidade sociocultural das comunidades ribeirinhas é mais do que um desafio epistemológico, é dar validade curricular a conhecimentos que são específicos e necessários à realidade das populações ribeirinhas. É também um desafio político, de fazer valer direitos a uma educação de qualidade aqueles que sempre foram ignorados pelas políticas educacionais (ABREU, 2015, p.99).

Considerando-se a escola como espaço democrático de direitos, onde todos precisam ter vez e voz, a integração se faz como uma necessidade e - embora se saiba que não é fácil construir práticas igualitárias em sociedades profundamente desiguais - vale ressaltar o pensamento de Gentili (2008), quando define a *pedagogia da esperança* como uma *pedagogia da igualdade e pela igualdade*. Essa *pedagogia* considera a importância da igualdade formal em uma sociedade democrática, mas busca (além dela) construir valores, sentimentos e direitos a partir dos quais a igualdade se estruture como prática efetiva na vida das pessoas.

d) Conclusões

Como resultado do que, até o momento, foi realizado, pode-se mencionar que a pesquisa bibliográfica fez-se como grande favorecedora da construção de conhecimentos concernentes ao objeto investigado, bem como direcionou a efetivação de uma revisão de literatura, culminando na exploração do "Estado da Arte" acerca da temática. Considera-se que os trabalhos analisados nesta revisão literária foram instrumentos importantes à elaboração do construto em andamento, pois lançaram luzes basilares ao aprofundamento do tema em discussão. Esse passo metodológico foi, assim, um aspecto aguçador da construção de novos e/ou mais aprofundados conhecimentos sobre as especificidades dos alunos ribeirinhos e a organização do trabalho pedagógico legitimada nas escolas, reiterando-se a

importância desta atividade à elaboração do arcabouço teórico que fundamentará os passos vindouros.

Os estudos sobre Currículo Escolar e Projeto Político Pedagógico, também, fazem-se como alicerces à pesquisa documental que será realizada, os quais enaltecem a necessidade do compromisso com a educação de qualidade, com ênfase ao respeito e valorização da diversidade identitária existente em nossa sociedade e refletida na escola.

Desta forma, o desenvolvimento deste estudo vem contribuindo para com a discussão acerca dos aspectos favorecedores do êxito escolar dos alunos focalizados, o que converge com a concepção de Nóvoa (1992), que sugere a constituição de uma escola capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, voltada para abordagens além de seus muros, para currículos e componentes da comunidade coerentes com as demandas do século XXI e com discussões necessárias e inovadoras.

e) **Referências**

ABREU, Waldir Ferreira de; GONCALVEIS, M. S. N.; OLIVEIRA, Damião Bezerra. **Currículo, cultura e educação:** A realidade insular do currículo em Belém. Margens (UFPA), v. 8, p. 85-102, 2015.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia:** a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GONÇALVES, H. de. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA. Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

REBOUL, Oliver. **A filosofia da educação**. - 70ª Ed. – Portugal, 2000.

GT5 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AMBIENTAL

Coordenação: Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage

A DANÇA NAS ESCOLAS RIBEINHAS: SUPERANDO A TIMIDEZ, FAZENDO ARTE NA ESCOLA

Maura do Socorro Brito Moreira[208]
Marcos Lobo de Azevedo[209]

RESUMO: O presente estudo é resultado da pesquisa intitulada "A dança nas escolas ribeirinhas superando a timidez e fazendo arte na escola" a qual teve por objetivo analisar a importância da dança nas escolas ribeirinhas, para o desenvolvimento dos alunos. Especificamente pretendo reconhecer a dança, para superar a timidez dos alunos, ribeirinhos; averiguar se a dança servira de superação para a timidez dos alunos, como também verificar se a dança influenciará no desenvolvimento pedagógico, envolvendo a arte na escola. Para atingir esses objetivos, partiu-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que utilizou bibliografias referentes ao campo da educação do campo e da dança, como também de um projeto de intervenção na Escola Santa Luzia do Siriri. Os resultados apontam que o trabalho com as crianças foi bastante proveitoso, pois pude perceber a felicidade no rosto de cada aluno. A dança nas escolas necessita de propostas intencionais, sistematizadas e amplas, para que essa linguagem possa efetivamente contribuir para a construção da cidadania.
PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Dança. Escola. Projeto de intervenção

INTRODUÇÃO

A dança nas escolas ribeirinhas, ainda precisa de muita atenção, e dedicação para que as pessoas não, vejam a dança como uma vulgaridade, mas sim como algo importante na vida das pessoas, sem separação social, separação de raça, religião.

Trabalho em uma escola ribeirinha e sinto, não só eu, as pessoas os alunos, todos nos sentimos a necessidade de incluir a dança devido não está, totalmente incluída quanto na zona urbana, os alunos as pessoas, precisam conhecer e usufruir dessa arte que se chama dança e que faz, um bem tão grande para o nosso corpo, para a alma e para a imaginação etc.

Segundo Pereira e Paixão (2016) a Amazônia se constitui em um campo de saberes, mas que estão bem distantes da realidade que as escolas estão vivendo, pois não se observa o que ensinar, porque ensina e para quem ensinar. Entendo que a Amazônia vai além disso. A sua produção cultural que e de extrema importância para as escolas que viram as costas para essa cultura, mesmo ela sendo importante para a definição que poderão ser utilizadas nas práticas das escolas na região. A Amazônia não só pode, como deve colaborar com a

[208] Professora de classe multisseriada da Rede Municipal da Educação de Aurora do Pará. Aluna da Licenciatura em Dança PARFOR/ETDUFPA/ UFPA.
[209] Mestrando em Ciências Ambientais (UNITAU). Professor da Licenciatura em Dança PARFOR/ETDUFPA/ UFPA.

produção cultural do seu meio, pois a dança na região amazônica precisa olhar para as pessoas.

A dança é muito significativa na vida do ser humano, pois é muito prazerosa, sem falar que faz um grande bem a nossa saúde, corpo e nossa alma. Essas são algumas das importâncias que a dança oferece para os ribeirinhos e outras pessoas. Considerando essa argumentação, questiono: Como a dança nas escolas ribeirinhas ajudam a compreender e superar a timidez dos alunos e estimulá-los a fazer arte? Diante dessa problemática, este trabalho visa analisar a importância da dança nas escolas ribeirinhas, para o desenvolvimento dos alunos na comunidade Santa Luzia do Siriri em Aurora do Pará.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida na comunidade Santa Luzia do Siriri em Aurora do Pará, através de projetos de intervenção, os quais foram aplicados com a turma multisseriada d 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

DISCUSSÃO DOS DADOS

No dia 19 de junho de 2017, apliquei o projeto com o tema: "A expressão corporal na educação infantil", na Escola de Ensino Fundamental Santa Luzia do Siriri, que fica localizada as margens do Rio Capim, no município de Aurora Pará.

> As relações que se processam entre o corpo, dança e sociedade são fundamentais para a compreensão eventual e transformação da realidade social. A dança, enquanto arte tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, e sensação e percepção. (MARQUES, 2012. p. 05).

Com base nas experiências vivenciadas durante o momento em que estive atuando como docente, me levou a alguns questionamentos em relação a dança, pois não é incluída no aprendizado das crianças já que se trata de uma linguagem de conhecimentos.

De posse do levantamento feito fui a campo aplicar o projeto, iniciei com uma roda de conversa enfatizando a dança dentro do contexto escolar. Nessa perspectiva usando uma linguagem acessível à idade dos alunos, falei a respeito do projeto como iria se dar o desenvolvimento do mesmo. Conforme é possível observar na imagem 03 abaixo.

Imagem 03- Roda de conversa com os alunos para apresentar o projeto da dança. Fonte: Maura Moreira (2017)

Neste momento foi bem interessante, pois pude perceber a alegria e o entusiasmos das crianças em relação à dança. Alguns ficaram curiosos e perguntaram sobre o que iriam dançar, respondi que iriamos dançar e se divertir muito, então coloquei uma música para que as crianças percebessem como o nosso corpo sente a necessidade de se expressar através da dança, este precisa dela para se comunicar. De acordo com a imagem 03 abaixo.

Imagem 04 – Desenvolvimento da dança com as crianças da Escola Santa Luzia. Fonte: Maura Moreira (2017)

O corpo, apenas precisa ouvir e deixar sua imaginação fluir, é claro que ao observar as crianças, percebeu-se que a dança enquanto arte e linguagem estão distante da realidade destas na comunidade.

Vale ressaltar, que os dias em que estive trabalhando com as crianças foram bastante proveitosos, pois pude perceber a felicidade no rosto de cada aluno. A dança nas escolas necessita de propostas intencionais, sistematizadas e amplas, para que essa linguagem possa efetivamente contribuir para a construção da cidadania.

CONCLUSÕES

Considerando que a pesquisa foi de grande importância para aprimorar o meu conhecimento e a minha prática com os alunos, momento em que estou trabalhando como professora, pois confesso que não é fácil trabalhar com turma multisseriada onde encontram-se series deferentes no mesmo espaço físico, além de alunos com idades diferenciadas e níveis conhecimento , não é fácil, mais é possível iniciei atuando como professora no ano de 2009, numa turma multisseriada, com 30 (trinta) alunos , quando entrei na sala, e me deparei com 26 (vinte e seis) adolescentes e 04 (quatro) crianças, fiquei preocupada, e fui a Secretaria de Educação e perguntei se não tinha como dividir a turma ,e a Secretária à época falou da seguinte forma, que não esqueço nunca: " te vira nos 30" .

A pesquisa, além de me proporcionar o conhecimento, mostrou que ainda preciso fazer mais para melhorar e trazer novos conhecimentos sobre a dança para meus alunos mostrando, relacionando a teoria à prática não só para os mesmos mais principalmente para os pais, o ensino desenvolve diferentes realidades e para subsidiar o trabalho docente, é necessário buscar inovação a sua pratica metodológica, para que possa obter resultados positivos no campo educacional. Quanto a dança, é por meio dela que o ser humano pode realizar movimentos suáveis para desenvolver melhor as habilidades com o corpo, principalmente na educação infantil na qual a criança começa se desenvolver e descobrir o seu próprio corpo.

REFERÊNCIAS

MARQUES, Izabel. **Dança na Escola: Arte e Ensino**. Salto para o Futuro: Boletim 2, 2012.

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes; PAIXÃO, Carlos Jorge. **Formação de professores de dança, etnocenologia e educação: Rumos de um novo campo investigativo.** Belém-PA: UFPA/ ANPED NORTE, 2016

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A DANÇA NO CAMPO COMO PRÁTICAS CULTURAIS: NA COMUNIDADE TIMBORANA/ MUNICÍPIO DE AURORA DO PARÁ

Luzinete dos Santos Pontes[210]
Marcos Lobo de Azevedo[211]

RESUMO: O objetivo do presente trabalho foi investigar as práticas culturais na comunidade Timborana. Especificamente, pretendo compreender como as pessoas nessa comunidade vêem a dança; verificar a importância dessas práticas na vida das pessoas dessa localidade e também identificar a época e o período que se manifestam as práticas culturais em Timborana. Para atingir os objetivos, partiu-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que utilizou bibliografias referentes ao campo da dança, como também a aplicação de um projeto de intervenção na Escola Municipal São Sebastião. Os resultados apontam que cada criança perceba que cada corpo é diferente um do outro, sendo assim, todo corpo tem possibilidades no processo de criação. Observando as crianças, percebem-se as probabilidades do corpo através das habilidades de desenvolvimento corporal, despertando a alegria, emoção, afetividade e outras através de suas expressões. Nas considerações finais pude constatar que o mesmo foi de estrema importância para o meu conhecimento. Sem duvida dança vem enfatizar que não há como formar um aluno crítico e questionador sem que uma sólida base de informação. Desta forma a dança por ser uma linguagem capaz de transformar a vida do aluno em qualquer lugar.
Palavras-Chave: Dança; Educação do Campo; Escola Multisseriada; Projeto de Intervenção

INTRODUÇÃO

Dança são movimentos ritmados, geralmente em resposta a uma música, utilizando passos e gestos prescritos ou improvisados. Apesar disso, para certas culturas o significado da dança pode ser muito mais do que simplesmente uma definição dada por dicionários. Além do ato de movimentar o corpo, em algumas sociedades a dança pode ser parte de costumes aos quais ela é indispensável.

A dança pode significar: Uma forma de conexão entre o terreno e o divino, ou seja, rituais; uma forma de terapia; manifestações folclóricas; diversão e comemoração, entre outras coisas. Diante disso, Porpino (2012, p.9), diz, "A dança é uma manifestação cultural bastante significativa em nosso país". A multiplicidade e a disparidade são marcas e rastros importantes em nossa cultura popular. Figueiredo (2012, p. 28) diz, "a dança, como um dos lugares da memória, encontra em cada gesto esquecido outras lembranças a serem procuradas, [...] que estão impregnados de poesia" (FIGUEREDO, 2012, p. 28).

[210] Professora das Classes Multiseriadas da rede municipal da educação de Aurora do Pará. Aluna da Licenciatura em Dança PARFOR/ETDUFPA/ UFPA.
[211] Mestrando em Ciências Ambientais (UNITAU). Professor da Licenciatura em Dança PARFOR/ETDUFPA/ UFPA.

Com isso entendo que a dança vai muito além de passos e movimentos ritmados, a dança é uma forma de atuação artística que versa em seguimentos propositalmente selecionados do movimento expressivo do corpo. Estes movimentos têm valor estético e figurado e são reconhecidos como dança por artistas e observadores dentro de uma cultura em particular.

As práticas culturais hoje em dia, no Brasil fazem parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.

Quanto à diferença, Silva (2000) propõe uma distinção entre diversidade e diferença que considero especialmente aceitável para promulgar o enfoque em que situo a perspectiva intercultural:

> Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialíssimo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de "diferença", por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. (SILVA, 2000, p.44-45).

Diante dessa pluralidade podemos dizer que essas práticas ainda são mais complexas quando falamos das manifestações do campo, zona rural, sitio ou roça, assim denominado por alguns. Alcântara Machado (2006, p. 64) ao descrever esses locais afirma que até o período anterior ao Império havia uma superioridade do rural em relação ao urbano. E analisando essa citação verifico que é verdade pois tudo acontece primeiro lá (interior, campo, sitio ou roça.) para depois ser transportadas para cá (cidade), como as produções de alimentos e até mesmo as manifestações culturais. Mas uma outra questão me recordo sobre a educação do campo e a questão de produção, o Brasil sendo um país de origem eminentemente agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, comprovando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração

fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada européia urbanocentrica.

O campo constitui-se num universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira. Não está se supondo, portanto, a existência de um universo isolado, autônomo em relação ao conjunto da sociedade e que tenha uma lógica exclusiva de financiamento e reprodução. Porém o campo mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que o diferenciado. E muitas das vezes os próprios que lá estão se sentem mesmo diferentes e não inclusos na sociedade de um modo geral, por isso criam de acordo com suas necessidades tudo que facilitara sua vida naquele lugar, sem depender da urbanização. Considerando essas informações e o referencial apresentado, questionei como a dança ajuda a desenvolver as práticas culturais no campo. Esse questionamento gerou o objetivo geral do presente estudo, o qual foi investigar as práticas culturais na comunidade Timborana.

METODOLOGIA

A pesquisa foi do tipo qualitativa na qual utilizei para coletar dados sobre a dança no campo como práticas culturais na comunidade Timborana/Aurora do Pará, foram aplicados projetos de intervenção os quais foram descritos a partir das práticas identificadas as manifestações culturais de Aurora do Pará. Antes dessa fase de pesquisa de campo, foi primordial se apropriar de teorias cientificas, ou seja, leituras de livros, teses, e artigos que referenciaram a pesquisa.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A Escola Municipal São Sebastião foi construída pela prefeitura de Aurora do Pará no ano de 2014, sobretudo, a obra é de alvenaria, contendo: uma sala de aula, um banheiro, uma cozinha e uma sala administrativa. A escola realiza um projeto junino para angariar fundos para a manutenção da mesma. A escola funciona com turmas multisseriada englobando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental menor, nos horários de 7 as 11 horas da manhã e das 13 as 17:15 da tarde.

A festa junina tem como objetivo também de resgatar valores e tradições culturais diversificadas. A dança contribui no processo de ensino e aprendizagem na vida das crianças. No dia 26 de maio de 2017, fui aplicar o projeto “Motivando a Aprendizagem através da Dança” na escola Municipal São Sebastião que fica localizada na comunidade Timborana, na

turma multisseriada da professora Maria Lindalva da Silva Nascimento. Na figura 02, observa-se as crianças durante a execução do projeto

Figura 01: crianças participando do projeto. Fonte: Pontes (2017)

Dessa forma, Sabemos que a dança enquanto arte tem um potencial muito grande, pois leva a criança viver experiências inesquecíveis. Além de contribuir com a aprendizagem dos educandos que aprende que o corpo também é uma forma de se comunicar, pois o corpo sente, o corpo fala. Sobre isso, Isabel Marques (2012, p.5) afirma que a "dança enquanto arte tem o potencial de trabalhar a capacidade de criar , imaginar, sensação e percepção , integrando o conhecimento , corporal ao intelectual".

Com base nas possibilidades que a dança favorece, pude perceber que ainda falta muito para que a dança de fato seja aplicada como uma linguagem que tem o seu papel importante no desenvolvimento dos educandos.

Iniciamos os trabalhos com uma roda de conversa explicando sobre dança, levantei alguns questionamentos, mas não obtive resposta, talvez seja a timidez ou o fato de simplesmente esses alunos não ter contato com a dança, então senti a necessidade de explicar mais detalhadamente como a dança nos leva a um lugar de puro prazer e convidei a turma para um aquecimento e logo os alunos começaram a participar e interagir umas com as outras. Na figura 02, observa-se as crianças da turma criando movimentos próprios.

Figura 02: Crianças criando movimentos. Fonte: Pontes (2017)

Observa-se que cada criança tem um corpo diferente, mas com um potencial muito grande de expressar sua criatividade, por a dança ser uma linguagem capaz de transformar e modificar a vida de uma criança a partir de uma escuta corporal.

Nesse momento coloquei uma música para que as crianças pudessem ouvir e sentir com o corpo, as transformações que acontecem quando entramos na diversidade da dança. O resultado foi bastante satisfatório, pois vi as crianças se soltando e se expressando dentro das suas possibilidades.

É importante que cada criança perceba que cada corpo é diferente um do outro, mas todo corpo tem possibilidades no processo de criação. Observando as crianças, percebem-se as possibilidades do corpo através das habilidades de desenvolvimento corporal, despertando a alegria, emoção, afetividade e outras através de suas expressões. Dentro dessa perspectiva, falar de dança com essas crianças foi um aprendizado novo, onde as mesmas tiveram a

curiosidade de experimentar com o corpo novas descobertas que nem eles mesmos sabiam que eram capazes de criar.

CONCLUSÕES

Os resultados da pesquisa foram satisfatórios, pois trouxeram para mim uma compreensão melhor sobre o contato da dança na parte prática e atrelado na parte teórica no que refere as contribuições que o fazer pedagógico com a dança que proporciona as crianças nas diversas formas de manifestações do conhecimento das descobertas na educação. E foi possível compreender que a dança é uma linguagem do corpo capaz de fazer grandes transformações na vida da criança e assim torna um ser critico e participativo na atual sociedade.

Através das experiências vivenciada com turmas multisseriada decorrer da aplicação do projeto, afirmar se que os objetivos, foram alcançados com muito êxito , motivando as crianças pelo aprendizado em dança, desenvolvida na educação como práticas pedagógicas que vem colaborar com dança inserida na manifestações cultural a metodologia usada e diversificada em dança, mostrando suas contribuições no ensino aprendizado das crianças.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de. **As manifestações populares da dança e a escola Manifestações populares e a educação: entre o dito e o não dito**. In.
MACHADO, Alcântara. **Vida e morte do bandeirante**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006

MARQUES, Isabel. Dançando na Escola. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MARQUES, Isabel**.** Linguagem da Dança: arte e ensino. In. MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança e Currículo. In.MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (organizador). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, 133p.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A EDUCAÇÃO E OS PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS DO MEIO RURAL: UM OLHAR A PARTIR DA COMUNIDADE NOVA PAZ, TAILÂNDIA – PA.

Keila Maria Santos Sanches[1]
Especialista em Educação – UFPA – Brasil
Keilassanches@hotmail.com

Genisson Paes Chaves[2]
Mestre em Agricultura familiar - Universidade Federal do Pará- UFPA- Brasil
genisson.chaves@yahoo.com.br

RESUMO: Neste texto analisa-se o papel da educação dita formal e informal nos projetos de vida de jovens agricultores familiares de uma comunidade amazônica, localizada na região do Nordeste Paraense. Através de um trabalho de campo, realizado por meio da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender o lugar da educação dentro dos projetos de vida dos jovens para o meio rural na comunidade em questão. A partir dos dados obtidos em campo, constatou-se que os jovens e demais membros de suas famílias desejam permanecer na localidade, por causa da posse da terra e das possíveis oportunidades que estes acreditam que os Projetos de cultivo de dendezeiro (*Elaeis guineenses*, Jacq.) instalados na região poderão trazer em um futuro próximo.

PALAVRAS-CHAVE: Agricultores; Campo; Escolarização.

Introdução

Vários são os estudos desenvolvidos sobre a questão dos jovens no cenário brasileiro (SILVA, 2002; WARDERLEY, 2007; PEREIRA, 2008). Alguns destes abordam a perspectiva de permanência dos mesmos no mundo rural (WANDERLEY, 2007), outros discutem como estes pensam a vida no campo (CARNEIRO, 2007) ou como as transformações que vem ocorrendo no meio rural no que concerne a diminuição ou ao acréscimo do desenvolvimento de atividade agrícola ou não, tem influenciado a vida das famílias e dos jovens no espaço rural. Nesse sentido, o presente estudo busca compreender o papel da educação no âmbito dos projetos de vida dos jovens agricultores, moradores da comunidade *Nova Paz,* no município de Tailândia – Pará e de como os Projetos de Dendeicultura instalados na região vem influenciando ou não a construção de tais projetos.

Entende-se por projeto de vida as aspirações e desejos que os jovens almejam obter. A esse respeito, estão inseridos seus sonhos, expectativas de melhoria e qualidade de vida e de obtenção de uma boa colocação no mercado de trabalho que possa garantir boas condições de vida e a permanência no meio rural. Sobre projeto de vida pode-se entender como uma análise futura sobre suas vidas como afirma Machado (2000, p.6):

> Um projeto significa sempre a antecipação de uma ação, envolvendo uma referência ao futuro. Distingue-se, no entanto, de uma determinada previsão (...) não há projeto sem essa necessária referência ao futuro- ou não se acredita haver; simetricamente, sendo a realidade uma construção humana, pode-se afirmar também que o futuro não existe – sem nossos projetos.

Nesse sentido, a educação apresenta essencial importância, pois como pontua Freire e Castro (2007, p.231), "a educação, prática social estruturante no desejo cotidiano e na construção de seus projetos de vida, é a principal razão de imersão (...). O estudo é componente presente no cotidiano, que alterna com a atividade: agricultura".

No presente trabalho analisa-se o papel da educação no âmbito dos projetos de vida de jovens agricultores a partir da comunidade Nova Paz, buscando compreender como as transformações no campo, principalmente as causadas pelos projetos de dendezeiro (*Elaeis guineenses*, Jacq.)influenciam ou não na construção dos projetos de vida desses jovens rurais.

O presente trabalho se insere no marco do Programa de Especialização em *Extensão Rural, Sistemas Agrários e Ações de Desenvolvimento* e do *Grupo de Estudos sobre a Diversidade na Agricultura Familiar (GEDAF)*, ambos do Núcleo de Ciências Agrárias (NCARD) da Universidade Federal do Pará (UFPA), os quais objetivam formar Agentes de Intervenção Social (AGIS), numa perspectiva interdisciplinar, capazes de contribuir com o fortalecimento da agricultura amazônica, principalmente a da região do Baixo Tocantins.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em NovaPaz, uma comunidade rural pertencente ao município de Tailândia, situada na Mesorregião Nordeste Paraense, Microrregião de Tome Açu e distante aproximadamente 22 km do município sede. O local se caracteriza como uma região de terra firme, de clima tropical e úmido, onde se pratica o plantio de mandioca, milho e arroz, feijão e outras culturas de ciclo curto como maxixe, quiabo, abóbora, dentre outros. Também vale ressaltar a expansão acelerada da dendeicultura na região, que mais

recentemente vem sendo aderida pelos agricultores da referida comunidade, através de projetos financiados pelo Banco da Amazônia (BASA) em pareceria com a Belém Bioenergia Brasil (BBB). Essa última é responsável pela transferência de um pacote tecnológico aos camponeses, os quais a partir de treinamentos e capacitações apropriam-se das técnicas de manejo do dendê, o que possibilita a execução desta atividade, contextualizando uma nova prática agrícola na comunidade. Portanto, podem-se destacar as grandes transformações atuais que marcam o cotidiano desta comunidade.

Na primeira pesquisa de campo foram aplicados quarenta e sete questionários (47) fechados com quarenta e sete famílias no sentido de ter uma visão geral da citada comunidade que tem cerca de 100 famílias. Na segunda pesquisa de campo aprofundou-se as reflexões para a construção desta pesquisa. E na terceira e última pesquisa de campo, investigou-se sobre a educação dentro dos projetos de vida dos jovens (com faixa etária de 13 a 28 anos) agricultores da comunidade *Nova Paz* e de como os Projetos de Dendê estão ou não impactando a vida das famílias da comunidade acima referida, os quais foram elaborados por meio de entrevistas semiestruturadas e observação direta participante.

Neste sentido, a comunidade Nova Paz reflete esta lógica exógena ao aderir aos financiamentos para o plantio de dendezeiro, o qual está mudando a rotina da comunidade e o modo de vida das famílias agricultoras de Nova Paz. É justamente neste contexto de transformações que direcionamos o olhar para os jovens agricultores da comunidade de Nova Paz a fim de compreender os seus atuais projetos de vida e o lugar da educação nessa nova dinâmica que vem sendo empregada em seu cotidiano. Para tanto, utilizou-se como ferramentas de pesquisa a aplicação de questionários semiestruturados e entrevistas com informantes chaves (VERDEJO, 2006).

O MOVIMENTO DA ESCOLA

Como primeira constatação, pode-se apontar a escola como um espaço de grande importância para as famílias agricultoras de Nova Paz. A trajetória histórica da educação na comunidade remete a muitas lutas e conquistas por parte dos agricultores, uma vez que a primeira escola foi construída por eles próprios na década de 1990 e consistia em um barracão de estrutura de madeira e cobertura de lona. Apenas duas décadas depois uma escola municipal foi construída, a priori, para ofertar o Ensino Fundamental completo, o que na

prática, não ocorreu. Inaugurada em dezembro de 2012, com o nome de *Escola Municipal de Educação Fundamental Nova Paz,* oferece atualmente apenas as séries iniciais.

A educação no espaço familiar dos moradores de Nova Paz está diretamente direcionada à educação de seus filhos. Neste sentido, o projeto das famílias ao nível de estabelecimento é marcado pelas grandes transformações no campo ocorridas em virtude de fatores externos como acesso ao crédito e os grandes projetos de dendezeiro, que ao logo dos anos, tem os influenciado, despertando nos jovens o desejo em trabalhar nas empresas com intuito de melhorar de vida, já que o trabalho na roça é considerado por eles, um trabalho pesado e muito duro.

PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS NO MEIO RURAL

Sobre projeto de vida pode-se entender como uma análise futura sobre suas vidas como afirma MACHADO (2000, p.6):

> "Um projeto significa sempre a antecipação de uma ação, envolvendo uma referência ao futuro. Distingue-se, no entanto, de uma determinada previsão (...) não há projeto sem essa necessária referência ao futuro- ou não se acredita haver; simetricamente, sendo a realidade uma construção humana, pode-se afirma também que o futuro não existe – sem nossos projetos"

Entende-se por projeto de vida as aspirações e desejos que os jovens almejam obter. A esse respeito, estão inseridos seus sonhos, expectativas de melhoria e qualidade de vida e de obtenção de uma boa colocação no mercado de trabalho que possa garantir boas condições de vida e a permanência no meio rural. Em relação à Nova Paz, tais projetos de vida estão diretamente ligados à educação, mas indiretamente esta interligada com os projetos das famílias. Pois durante as conversar percebe-se que os pais sempre pontuam a educação como projeto principal que sempre tiveram para os filhos, justificando que só querem o melhor para seus filhos.

Em relação à escola, os jovens pensam que a mesma deveria ser mais estruturada para assim, poder atender a todos já que muitos precisam se deslocar até a sede do município para conseguir avançar nos estudos. Já os pais querem que seus filhos possam dar continuidade à reprodutibilidade da vida camponesa, pois muitos destes estão com idades avançadas e não querem que esse *modus vivendi* seguro e tranquilo se perca.

A partir dos dados da pesquisa de campo procurei analisar e entender quem são esses jovens? O que pensam e o que almejam para o futuro? E conversando com os jovens da comunidade *Nova Paz, c*onstatou-se que, dos jovens entrevistados (com idades de 13 à 28 anos) 54% disseram que não pretendem sair da localidade enquanto que 33% disseram que pretendem sair, mas, 13% ainda nãos estão decididos pela permanência ou não na comunidade. Conforme o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2003), comunidade é uma das palavras que trás na sua essencial o sentimento de coisa boa, prazerosa, ou seja, um sentimento de pertencimento ao lugar de vivencia, ao desejo de projetar para o futuro a sua reprodução social enquanto sujeito.

Contudo, constatou-se que a maioria dos jovens mantém o desejo de permanecer na comunidade. Esse resultado em parte está vinculado ao laço familiar e pertencimento ao lugar de nascimento, assim como na necessidade da família, que precisa do jovem na propriedade para garantir a reprodução da unidade familiar, pois, como defende Wanderely (2007), a vida dos filhos é moldada pela influência da família e da comunidade, na qual o papel dele na direção do núcleo familiar é primordial para construção, de estratégias futuras para melhores condições de reprodutibilidade em seu lugar de vivência.

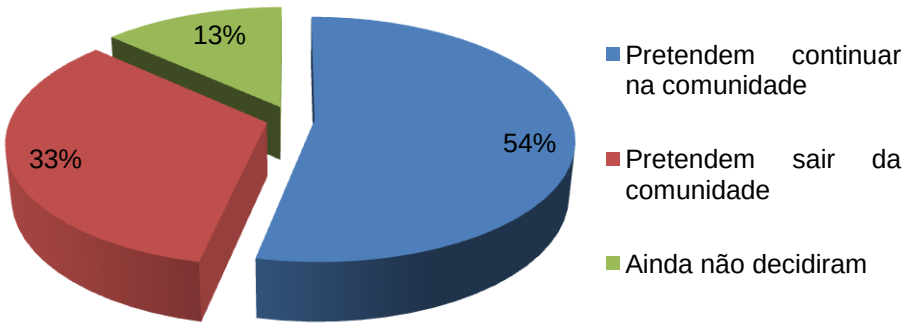


Figura 1: Percentual de jovens que pretendem ficar ou sair da comunidade.

No entanto, também foi percebido que o desejo de continuar na comunidade tem sido movido pelo anseio de, em um futuro próximo, conseguir trabalho nas agroindústrias de dendê que têm avançado sobre a comunidade e regiões circunvizinhas. Nesse último caso, a educação é parte integrante e fundamental do projeto de vida desses jovens, que veem na profissionalização uma oportunidade para o ingresso nessas empresas, uma vez que a mesma não está os contratando no momento devido à falta de qualificação dos mesmos. Com isso,

esses jovens buscam se qualificar almejando um cargo na empresa que ofereça boas condições de trabalho, e acima de tudo condições para poder continuar vivendo no lugar.

Em relação às atividades agrícolas, o posicionamento dos jovens é claro, não querem e/ou pretendem continuar em virtude da penosidade que é despendida para execução destas atividades, como pode ser observado no relato a seguir: *"já ajudei minha mãe na raspagem da mandioca, a mão dói... é muito duro, não quero isso pra mim"* (Jovem, 18 anos). Dessa forma, buscam estudar, fazer cursos profissionalizantes e técnicos; se qualificar para conseguirem entrar no mercado de trabalho e, assim, ajudar a família e a comunidade no que for possível. Assim, justificam a pretensão de sair da comunidade para continuar os estudos em outros lugares, afirmando que em Nova Paz não há escolas com qualificação profissional. Profissões como de advogado, engenheiro, empresário, modelo e cantora foram citadas e caracterizam outra realidade, distinta da que o campo pode oferecer.

Conclusões

Nas reflexões citadas ao longo desse trabalho a respeito da educação e os projetos de vida dos jovens no meio rural, os dados da pesquisa revelam que os moradores e jovens da comunidade Nova Paz se caracterizam como sujeitos que buscam a partir das lutas e organização melhores condições para sua própria história na comunidade. Uma vez que o desejo de ter acesso à educação foi determinante para o processo de organização social dentro daquela comunidade, além de criarem perspectivas futuras para o seu lugar de morada buscam meios para torná-las reais colocando-se assim, enquanto sujeitos ativos no seu lugar. Neste sentido, podemos compreender que a educação possui um papel de suma importância dentro dos projetos de vida dos jovens no meio rural.

Em relação as perspectiva dos jovens as entrevistas apontam que a grande maioria não deseja sair da comunidade, e os depoimentos dos mesmos constatam que querem continuar estudando, buscando se capacitar através de cursos profissionalizantes com intuito de uma provável contratação nas empresas instaladas na comunidade. Pois os que estão sendo contratados estão relacionados a cargos braçais como no corte, aplicação de agrotóxicos e coleta de cachos. Buscam assim, se qualificarem para terem acesso aquilo que no momento para eles tem sido apresentado como principal possibilidade de melhoria de condições de vida no campo.

Ao finalizar estas breves reflexões, destacamos o papel decisivo que o acesso à educação representa para aqueles que criam e recriam o espaço agrário amazônico, o qual continua sendo o melhor caminho a ser trilhado rumo a conquista de dias melhores para as famílias agricultoras.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Francisco F. de. **Entre a Cultura e a Política: uma Geografia dos "currais" no sertão do Seridó Potiguar**. Uberlândia: UFU/IG/Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2007. Sitiantes do Nordeste**.** São Paulo: HUCITEC, 336p. (Série Estudos Rurais 13).

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ESTATÍSTICA MUNICIPAL: Tailândia. Instituto Desenvolvimento Econômico Social e Ambiental do Pará (IDESP). Belém PA, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** In *Pulo Freire vida e obra* (org. SOUSA, Ana Inês.). São Paulo: Expressão Popular, 2001.

FREIRE. P. **Extensão ou comunicação**, 7ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 93p. (o mundo de hoje),v.24, 1998

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**, 14. ed.,Rio de janeiro: Paz e Terra, 1998

KERN *et al*. **Tailândia: História do meu lugar**. Belém PA, Ed. MPEG, 2012

MACHADO, Nilson José. **Educação: Projetos e valores.** São Paulo. Escritura, 2000. (Artigo)

Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SALETE, ROSELI *etal* (org.) **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São
SANTOS, Clarissa Vieira dos. **O espaço-vivido como lugar de projetos: reflexões a partir de um assentamento rural do Sudeste Paraense**. 2011.144 p. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal do Pará, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Programa de Pós- graduação em Agricultura Amazônica: Belém-2011.

SARTRE, Xavier Arnauld de. **Teoria do sujeito, geografia e desenvolvimento local**. Novos Cadernos NAEA. v. 8, n. 2, p. 109-124, dez. 2005, ISSN 1516-6481

TOCQUEVILE, Alexis de**. A Democracia na América.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.

VERDEJO, Miguel Expósito. **Diagnóstico Rural Participativo (DRP)**. BRASÍLIA, 2006.

WANDERELY, Maria de Nazareth Baudel. **Raízes históricas de campesinato brasileiro**. In: *Juventude Rural em perspectiva* (org. CARNEIRO, Maria José e CASTRO, Elisa Guaraná). Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A EXPERIÊNCIA DO MUSEU DAS ÁGUAS DA AMAZÔNIA COMO ESPAÇO DE SENSIBILIZAÇÃO E DIFUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Thayssa Cristina Santos de Sousa [212]
Universidade Federal do Pará, Brasil
thayssacssousa@bol.com.br

Elizio Rodrigues Azevedo [213]
Universidade Federal do Pará, Brasil
azevedo-elizio@bol.com.br

Carlos Alexandre Leão Bordalo [214]
Universidade Federal do Pará, Brasil
carlosbordalo@oi.com.br

RESUMO: O Projeto "O Museu das Águas da Amazônia como Espaço de Sensibilização e difusão da Educação Ambiental Inclusiva sobre a Poluição e Proteção das águas" desenvolvido desde 2013, por alunos e professores da Faculdade de Geografia e Cartografia – FGC/UFPA, com recursos da Pró-Reitoria de Extensão – NAVEGA SABERES/UFPA, objetiva a criação de um espaço de sensibilização e difusão das ações de Educação Ambiental sobre a poluição e proteção das águas, contextualizando o debate das águas de forma a auxiliar alunos e professores do ensino fundamental, médio e superior para maior entendimento, a partir da interdisciplinaridade que o assunto apresenta. O projeto pretende difundir nas escolas a Educação Ambiental a partir dos conhecimentos hidrogeográficos, hidropolíticos e hidrogeológicos, com informações e linguagem direta para uma boa compreensão do público, buscando a sensibilização e ampliação de conhecimento sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Água; Hidrogeografia; Educação Ambiental;

1. Introdução

A água é o elemento essencial para a existência e manutenção da vida e na espécie humana é atribuída de significados mitológicos, religiosos e culturais em diferentes sociedades, além de ser um recurso natural importante para a sustentação de diversas atividades econômicas importantes para o desenvolvimento social.A relação natural que rege

[212] Discente da Faculdade de Geografia e Cartografia da UFPA. Bolsista do Projeto de Extensão "O Museu das Águas da Amazônia como Espaço de Sensibilização e difusão da Educação Ambiental Inclusiva sobre a Poluição e Proteção das águas".
[213] Discente da Faculdade de Geografia e Cartografia da UFPA. Bolsista do Projeto de Extensão "O Museu das Águas da Amazônia como Espaço de Sensibilização e difusão da Educação Ambiental Inclusiva sobre a Poluição e Proteção das águas".
[214] Docente da Faculdade de Geografia e Cartografia da UFPA. Coordenador do Projeto de Extensão "O Museu das Águas da Amazônia como Espaço de Sensibilização e difusão da Educação Ambiental Inclusiva sobre a Poluição e Proteção das águas".

a presença de água doce no planeta Terra se apresenta por uma dinâmica de fluxo de energia e matéria ligada ao ar, solo, espécies vegetais, animais, altitudes, temperaturas, entre outras condições que integram fases do ciclo hidrológico, sendo este um sistema de movimentos de elementos naturais presentes em toda a atmosfera e ligados a várias condições naturais, processos físicos, químicos, biológicos que fazem a renovação da água através de transformações de seu estado físico. As diferentes formas de uso devem garantir a água como um "bem de todos" e não um "bem de poucos" e, a inserção dessa temática nas escolas, faculdades e universidades se torna importante de forma a difundir a Educação Ambiental e com isso conscientizar o aluno desde seus primeiros contatos com o conhecimento teórico /interdisciplinar sobre elementos naturais.

A partir destas premissas quanto à discussão e debates sobre a água em seus diferentes contextos a proposta a ser abordada neste artigo apresenta a integração do Projeto de Extensão "Museu das Águas da Amazônia - MAAM" às concepções e bases conceituais/metodológicas do que se entende por Educação Ambiental nas escolas e às comunidades em geral.

O trabalho apresenta os objetivos, práticas e resultados do projeto de extensão "O Museu das Águas da Amazônia como espaço de sensibilização e difusão da educação ambiental sobre a poluição e proteção das águas", o qual teve o apoio da Faculdade de Geografia e Cartografia da UFPA durante o período de vigência de agosto de 2014 até os dias atuais. A relação da educação com a temática das águas emerge sobre práticas de conscientização ambiental, aprofundamento de questões da Geografia Física, Hidrogeografia, Biogeografia e Gestão dos Recursos Hídricos para alunos do ensino fundamental, ensino médio e nível superior, em especial para os alunos do curso de licenciatura e bacharelado em Geografia. Diante de tal relevância o tema em que é trabalhado o MAAM, propõe rever a forma de leitura sobre o que abrange as "águas", tanto para o professor quanto para o aluno, trazendo como um auxílio ao material didático já utilizado em sala de aula uma interface para com um processo cognitivo informal ou diferente das metodologias utilizadas nas escolas de ensino básico e superior, neste caso, com a aplicação didática em forma de um museu.

A dinâmica de interatividade para uma exposição e seu visitante provoca e instiga abstração de informações, de modo que proporciona uma leitura de linguagem acessível para diferentes idades e níveis de instrução educacional. E para a Educação Ambiental integrada

ao ensino da geografia, a informalidade ou diversificação de processos metodológicos é necessária para atrair, alcançar e provocar uma reflexão, diante das questões trabalhadas. O objetivo do projeto de extensão é a sua criação/implantação no Laboratório de Ensino de Geografia (MAAM/LABENGEO/FGC/IFCH/UFPA) como espaço de sensibilização e difusão das ações de Educação Ambiental sobre a poluição e proteção das águas.

2. Material e Metodologia

O projeto constitui-se entre bolsistas, colaboradores e professores, via debates e leituras mediante diversos trabalhos sobre a temática "Água e Recursos Hhídricos", contando com a colaboração de amplas referências bibliográficas, e posteriormente o resultado é a produção e catalogação de materiais didáticos. Primeiramente foram organizados e produzido 15 banners dos temas: Ciclo hidrológico, Bacias hidrográficas, Rios e Redes de Drenagem, Usos e Conflitos pela água e Gestão de Bacias hidrográficas, com uso de imagens atrativas, utilizando textos curtos e objetivos, para facilitar o entendimento do público, posteriormente houve a aquisição de livros temáticos, cartilhas educativas e garrafas de água nacionais e internacionais, para um maior auxilio e conscientização do projeto, foi feito também uma busca por jogos digitais e vídeos, visando à interação das temáticas das águas com a tecnologia, e por fim a produção de uma maquete de Bacia Hidrográfica, com diversos materiais de texturas e cores diferentes, para auxiliar o uso tátil, pensando a educação inclusiva. A preocupação com os portadores de necessidades especiais deve trazer o debate para o meio educacional e científico, pensando na inclusão social e na produção de materiais acessíveis a todos.

Assim, para as exposições que se sucederam como segunda etapa, ocorreu a apresentação do projeto aos alunos, abordando a temática e propósitos da exposição utilizando os espaços cedidos pelas escolas/instituições visitadas e do Laboratório de Ensino de Geografia da UFPA – LABENGEO, com os materiais posicionados em certa ordem lógica, e monitoramento feito pelos bolsistas, colaboradores e professores participantes do projeto. Ao final da exposição é feita a terceira etapa, uma avaliação de aprendizagem, onde os participantes respondem um questionário com perguntas, sugestões e observações acerca da exposição. Como extensão desta atividade, são realizadas algumas oficinas temáticas, com o

intuito de abordar de forma mais específica os subtemas do projeto. São oficinas de curta duração, organizadas tanto para ensino fundamental, médio e superior, pensadas para serem realizadas logo após as exposições, como complemento do debate social a respeito das águas.

3. Resultados e Discussões

A prioridade se dá em valorizar e incentivar a interdisciplinaridade nas escolas, além fomentar práticas educativas, lúdicas e dinâmicas para melhores resultados e sensibilização para educação ambiental. Nas atividades realizadas no ensino fundamental pode-se perceber, a partir dos questionários de avaliação, justamente como esses temas são abordados de forma superficial em sala de aula pelos professores e educadores, assim, o projeto, como espaço de sensibilização, com alternativas atrativas para esses alunos, vem conseguindo chamar a atenção sobre a temática água, diante principalmente do uso de materiais táteis, que são os preferidos pelo público, além do banners de Ciclo Hidrológico e Bacia Hidrográfica, frequentemente citados nestes questionários. Os alunos destacam também o pensamento sustentável, e se identificam com a temática, expondo problemas e situações que vivenciam no dia a dia, como falta de água e pouca qualidade neste bem natural que é vital, enfatizando a importância da economia dos recursos hídricos e o cuidado com a natureza. Já nas atividades que envolvem o Ensino Superior, identificou-se um grande interesse na metodologia usada, já que visa à interação entre teoria e prática, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e confortável, além de possuir um caráter de Museu itinerante.

O MAAM executou atividades de 2014 a 2017 nas seguintes instituições de ensino: Escola Municipal de Ensino Fundamental Palmira Lins de Carvalho (7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, em março de 2015), no Laboratório de Ensino de Geografia-LABENGEO, para discentes de Geografia (em março de 2015), no Colégio Sucesso (8° ano, março de 2016), no Colégio Sistema Ensino e Conhecimento- SENC (6° ao 9° ano, em abril de 2016), além de participar da organização da mesa de debate do dia da Água: “Crise e Gestão de Água na Amazônia”, com os professores M*sc.* Michel Guedes, M*sc.* Shirley Tozi e Prof. Dr. Carlos Bordalo, referências no assunto, em 21 de março de 2016 no IFCH/UFPA. Realizou oficinas temáticas no Laboratório de Geografia Física da FGC/UFPA, com alunos do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Geografia (setembro de 2016) e na Escola de Aplicação

da UFPA, com alunos de 6° ano (dezembro de 2016). Por fim, executou atividades também na Escola de Aplicação da UFPA (5° ano, em janeiro de 2017), na Faculdade Integrada Brasil Amazônia-FIBRA, no curso de Especialização em Educação Ambiental com ênfase em Recursos Hídricos (fevereiro de 2017), exposição no Centro Educacional Mosaico, para alunos de 7°, 8° e 9° ano (março de 2017) e na Escola Boa Vista do Acará, no município do Ácara/PA (abril de 2017), onde foi realizada uma oficina para professores de ensino fundamental.

Imagens 01 e 02: Exposição do MAAM no dia da água no LABENGEO/FGC/UFPA. Autor: BORDALO, 2014)

Imagens 03 e 04: Exposição do MAAM na Escola Municipal de Ensino Fundamental Palmira Lins de Carvalho. Autor: BORDALO, 2015.

Imagem 5. Exposição do MAAM no Colégio Sucesso. Autor: AMORIM, 2016.

Imagem 6. Exposição do MAAM no Colégio SENC. Autor: SOUSA, 2016.

Imagem 7. Exposição do MAAM na Escola de Aplicação da UFPA. Autor: MAFRA, 2017.

Imagem 8. Oficina com professores da Escola Boa Vista, do Acará/PA. Autor: LIMA, 2017.

4. Conclusão

O Museu das Águas da Amazônia (MAAM) é uma ferramenta de conscientização e aprendizagem dos alunos para com o tema "água", o projeto ao trabalhar essa temática, se propõe a contribuir em uma discussão pouco abordada nas escolas e instituições em geral, os objetivos alcançados foram parciais e perpassam por um levantamento didático importante para sustentar cientificamente e metodologicamente a produção dos materiais e posteriormente as exposições, considerando-se também a opinião do público participante, a partir de questionários e debates que ajudam na continuidade das atividades, onde é perceptível uma boa recepção e aceitação do projeto. Agradecemos a Pró Reitoria de Extensão (PROEX/UFPA), pelo financiamento, através de bolsas de extensão e a realização do referido projeto.

Referências

BORDALO, C. PINHEIRO, A. LEBRE, A. AZEVEDO, E. SOUSA, T. O Museu das Águas da Amazônia como espaço de sensibilização e difusão da Educação Ambiental inclusiva sobre a poluição e proteção das águas na UFPA. In: BORDALO, C. SILVA, C. SILVA, E. Planejamento, conflitos e desenvolvimento sustentável em bacias hidrográficas: experiências e ações. GAPTA/UFPA. Belém, 2016. pp 469-481.

BORDALO, C. A "crise" mundial da água vista numa perspectiva da Geografia Política. Revista GEOUSP Espaço e Tempo. Nº 31, Edição especial, pp 66 – 78. São Paulo, 2012.

BORDALO, C. SILVA, F. SANTOS, V. Os Desafios da Gestão das Águas nas Metrópoles da Amazônia: Uma análise do modelo de gestão pública do sistema de abastecimento de água na Região Metropolitana de Belém - PA. Revista GEONORTE. Edição Especial, Vol3, Nº 4, pp 1181 – 1193. Manaus, 2012.

BRASIL. Lei Federal No 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm

FREITAS, N. T. A.; MARIN, F. A. D. G. Educação Ambiental e Água: Concepções e práticas educativas em escolas municipais. São Paulo: Nuances, 2015.

MACHADO, P; TORRES, F. Introdução à Hidrogeografia. São Paulo: Textos básicos de geografia, 2012.

REBOUÇAS, A; BRAGA, B; TUNDISI, J. Águas doces no Brasil: capital ecológico, uso e conservação. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2006.

REIGOTA, M. O que é Educação Ambiental. 2ª ed. Revista e ampliada. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2009.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: A POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA AMAZÔNIA PARA A FORMAÇÃO DE MESTRES EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA NO ESTADO DO AMAPÁ

Macedo, Pedro Clei Sanches
IFAP/UEAP/Brasil
pedroclei@hotmail.com

RESUMO: Este artigo busca refletir sobre a política de Pós-graduação na Amazônia com destaque na formação de professores e técnicos que atuam na educação profissional e tecnológica no Estado do Amapá. Investiga, para tanto, a percepção dos profissionais que participaram do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, pautada na pesquisa bibliográfica e documental e entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram os acadêmicos do programa de Mestrado. Em seus resultados, percebeu-se a importância da Pedagogia da Alternância para o programa de pós-graduação, como proposta metodológica que possibilita uma reflexão sobre a prática pedagógica e uma intervenção mais próxima da realidade local.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Pós-graduação; Desenvolvimento Regional.

Introdução

A oferta de Pós-graduação *strictosensu* para os profissionais que atuam na educação básica, técnica e tecnológica é um marco na política de educação profissional no Estado do Amapá. Em 2012, após de dois anos de sua recente implantação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) realizou uma parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com o objetivo de ofertar o Curso de Mestrado em Educação Agrícola aos profissionais que atuam na educação profissional e tecnológica nos diversos níveis de ensino.

Através da Pedagogia da Alternância, o programa teve grande papel importante na formação e capacitação docente a partir de uma proposta metodológica que possibilitasse uma reflexão sobre a prática pedagógica, favorecendo uma intervenção mais próxima da realidade e estimulando o desenvolvimento da pesquisa científica.

É notório a grande dificuldade encontrada pelos profissionais da educação da região norte quanto as oportunidades de acesso à cursos de pós-graduação oferecidos pelas

universidades públicas. Somente nos últimos anos, os programas pós-graduação nas universidades públicas tem se fortalecido como política de formação continuada.

Freitas (2007) destaca sobre a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple a formação inicial e a formação continuada, pois a má qualidade na formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores, impactam na qualidade da educação pública.

Nos últimos anos, aumentou o número de professores que ingressam em programas internacionais de pós-graduação, principalmente em países circunvizinhos com o Brasil, como Argentina, Uruguai, Paraguai. Cabe salientar, que muitos professores, enfrentam um caminho longo mesmo sabendo que os diplomas obtidos fora do Brasil necessitam de validação nas universidades brasileiras.

Partindo desta realidade, torna-se imprescindível indagar sobre papel que o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) desempenhou na vida dos professores e técnicos em educação no período de 2012 a 2016, quando a instituição ofertou duas turmas de Mestrado, através de parceria entre o IFAP e a UFRRJ.

Com a promulgação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a formação continuada de professores para atuarem na educação profissional torna-se imprescindível. Este modelo institucional, busca garantir a oferta de educação profissional pública e gratuita em todos os estados da federação, inclusive os estados que ainda não haviam as antigas Escolas Técnicas ou CEFET's, como foi o caso dos estados do Amapá, Acre, Rondônia, Mato Grosso do Sul e Brasília.

Assim, os Institutos Federais abrem caminho para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, tornando-se urgente a composição de um quadro de docentes altamente qualificados com formação específica nas áreas de atuação – Especialização, Mestrado e Doutorado. Vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96 esclarece que a formação de docentes para atuarem na educação superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado.

Além do mais, a região norte, em especial o Estado do Amapá, é carente na oferta de programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação que atendam um número considerável de professores. Neste sentido, percebe-se a urgência dos Institutos Federais em

elevar a titulação de seu corpo docente, de forma a garantir uma maior segurança no planejamento da oferta dos cursos técnicos de nível médio e superior.

Metodologia da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa no intuito de descrever a importância da oferta de cursos de pós-graduação *strictosensu* para os profissionais da educação básica e educação profissional e refletir sobre a política de pós-graduação na Amazônia.

No desenvolvimento da pesquisa, realizou-se um investigação bibliográfica e documental, seguida de uma entrevista semiestruturada com os Mestrandos do PPGEA, que contribuíram de maneira espontânea e objetiva.

O trabalho investigativo buscou revelar a visão dos mestrandos sobre a importância de realizar uma pós-graduação *stricto sensu* enquanto profissional da educação através da parceria entre IFAP e UFRRJ e seu reflexo na formação pessoal e profissional. A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem é uma tarefa muito positiva, quanto se pretende descobrir com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade (GATTI, 2011).

Discussão dos Dados

No período de 2012 a 2016, o IFAP consolidou uma parceria com a UFRRJ para a oferta do Mestrado em Educação Agrícola para os servidores de seu quadro efetivo, com a oferta de 30 vagas para o período de 2012 a 2014 e mais 30 vagas para o período de 2014 a 2016. Esta oferta proporcionou aos servidores a oportunidade de realizarem um Mestrado ao mesmo tempo em que desempenham suas atividades, tendo a Pedagogia da Alternância como alternativa metodológica para a permanência do servidor na instituição.

Segundo Silva (2006) a inviabilidade da liberação de profissionais por parte das instituições para participar de programas tradicionais de pós-graduação e a necessidade de formação de pessoal habilitado para atuar em nível superior, a partir da implantação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, foram fatores decisivos para justificar a criação do PPGEA.

Esta proposta promove aos Institutos Federais uma economicidade quanto a

necessidade de contratação de professores, uma vez que o professor permanece em seu ambiente de trabalho, sem a necessidade de substituí-lo enquanto está em formação. Além do mais, apresenta uma concepção de educação agrícola como o lócus fundamental para o processo de desenvolvimento regional.

O incentivo à pesquisa advinda a partir da formação de profissionais em nível de pós-graduação *stricto sensu* contribui para a superação de paradigmas que separam a prática docente e o desenvolvimento de pesquisa científica a partir de uma formação permanente.

Durante a investigação com os mestrandos, verificou-se que o Programa de Mestrado é uma oportunidade de repensar suas práticas e adaptá-las a novas competências, sendo um espaço de aperfeiçoamento acadêmico e profissional, que ajuda na problematização da realidade, na busca de soluções para a problemática de sala de aula e contribui para uma melhor atuação profissional.

Um dos entrevistados destaca que o os profissionais da educação necessitam de *"uma compreensão mais complexa de nossas responsabilidades, tornando-nos mais habilitados a desenvolver políticas que de fato tenham resultados positivos na sociedade"*. Aponta ainda que o Mestrado *"enriquece o olhar pessoal e profissional porque municia com informações multidisciplinares e exige um esforço maior em prol da educação".*(E 1). Outro entrevistado aponta que o Mestrado *"possibilita um espaço de aperfeiçoamento acadêmico e profissional, pois ajuda a problematizar a realidade, buscar soluções para a problemática e desempenhar melhor minha função no setor que atuo*." (E 2).

Na opinião de um dos entrevistados, o Mestrado traz uma contribuição do ponto de vista pessoal: *realização de um sonho*; profissional: *capacitação, aprofundar conhecimento, desenvolver o perfil de pesquisador com uma nova atitude crítica*; e institucional: *resguardar os interesses do IFAP, através de um comportamento mais participativo e efetivo* (E 3).

Outros destacam que além da importância da formação acadêmica e profissional, o mestrado contribui para que o servidor possa seguir a carreira e ter melhores condições de salário:

> *"a realização do mestrado é de suma importância na formação de qualquer profissional. [...] é uma oportunidade única, pois profissionalmente vai agregar conhecimentos, desenvolvimento e experiência às atividades que ora realizamos, beneficiando a Instituição e os usuários. Pessoalmente, envolve sentimentos como motivação, valorização, autoconfiança, autoestima, além de incentivo financeiro*. (E 4).

> *"Essa oportunidade vem ao encontro dos anseios dos técnicos do IFAP quando se trata de incentivo a qualificação profissional que repercutirá no plano de carreira do servidor. Assim o IFAP além de valorizar o profissional passa a ganhar com um corpo técnico especializado e cada vez mais comprometido com a educação."* (E 5).

Por fim, outro entrevistado coloca como destaque o papel que a UFRRJ tem na formação docente:

> *"a Rural é uma instituição de ensino centenária e que muito contribuiu não só para o Rio de Janeiro, mas também para o Brasil inteiro, através da formação de excelentes profissionais e através da pesquisa aplicada. Como docente da Rede Federal de Educação, sinto-me valorizado e incentivado a oferecer o melhor para que o ensino público seja de excelência."* (Entrevistado 6).

Sobre a importância do docente na busca de uma formação mais consistente que subsidie sua prática, Lüdke (2005) defende a centralidade da formação teórica do professor, tanto no período de iniciação da sua carreira, quanto na formação continuada. Um equilíbrio entre a teoria e prática, permitirá assegurar ao futuro professor um domínio dos conceitos-chave, dentro de aspectos teóricos abrangentes, capazes de ajudá-lo a equacionar as problemáticas do cotidiano escolar. A partir de uma preparação adequada, o professor sairia contando com recursos indispensáveis para iniciar seu trabalho e o próprio desenvolvimento profissional, inclusive como pesquisador.

Segundo Lüdke (2012, p. 76) o trajeto que vai do projeto de pesquisa até a defesa da dissertação deve ser visto como o eixo central que sustenta o processo de mudança em direção ao desenvolvimento do pesquisador. Desta forma, o processo percorrido durante toda a sua formação vai direcionando o mestrando à defesa de sua dissertação a partir de sua aprendizagem e das etapas percorridas anteriormente.

A oferta do Mestrado em Educação Agrícola aos professores e técnicos em educação do IFAP, contribui portanto, para o crescimento da instituição e implantação de novos cursos voltados para a área agrícola e extrativistas, potencialidades tão presentes no interior do Estado do Amapá.

Conclusões

O presente estudo buscou mostrar a percepção que os profissionais da educação profissional e tecnológica têm ao participarem do Programa de Mestrado em Educação

Agrícola e sua participação no desenvolvimento de pesquisa científica que contribuam para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e sobretudo para o desenvolvimento local e regional.

Esta experiência age como um elemento dinâmico de reflexão na medida em que a articulação entre ensino e pesquisa no trabalho do professor da educação básica e profissional promove uma mudança no cenário escolar, tanto do ponto de vista teórico quanto da prática.

É importante destacar que a universidade tem sido responsável pelo estabelecimento de parâmetros, os quais se decide o que pode e que o não pode em termos de pesquisa. Entretanto, com a articulação entre os diversos ambientes sociais e políticos, como as universidade e institutos federais da região norte, que apresentam características peculiares, e muitas vezes divergentes das práticas vivenciadas em regiões mais desenvolvidas do país, abre-se um leque de opções para que a pesquisa investigativa seja vista a partir um novo prisma por parte do professor, da escola e de seus novos paradigmas.

Os participantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, destacam a importância do Mestrado na formação de pesquisadores a partir da troca de experiências vivenciadas entre orientadores e docentes como mecanismo de fortalecimento do fazer pedagógico, e do estreitamento da relação entre teoria e prática.

A parceria entre a UFRRJ e o IFAP mostra que é possível investir na formação profissional a partir de uma metodologia própria, não perdendo o que é primordial, a qualidade do curso exigida pelas normas acadêmicas. A valorização da pesquisa é um ponto forte da instituição, o que suscita a vontade do pesquisador "nortista" de mostrar algo inovador a partir de características próprias da regionalidade, de seu trabalho institucional e suas especificidades, sem abrir mão, do rigor que exige uma pesquisa científica.

A prática da pesquisa é decisiva para ajudar o professor da educação básica e profissional a conquistar sua autonomia plena, não limitando-se executar apenas as atividades rotineiras de sala de aula ou práticas laboratoriais. Como afirma Lüdke (2012), a passagem pelo curso de mestrado deve ser visto como o caminho mais viável, em termos mais realistas, tanto para a formação de professores da educação básica e profissional como de pesquisadores. A formação do futuro pesquisador deve se iniciar nos cursos de graduação, como forma de estimular os talentos dos jovens estudantes, que mais adiante, serão amadurecidos nos cursos de mestrado e doutorado, e no trabalho em institutos de pesquisa, universidade e institutos federais.

Portanto, na busca de soluções para o enfrentamento desta problemática torna-se imprescindível que os gestores dos institutos federais que atuam nos Estados da região norte, promovam estratégias e parcerias com os programas de pós-graduação das universidades públicas em âmbito nacional e local para a formação continuada de professores.

Referências:

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

_____, **Lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica**. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **A (Nova) Política de Formação de Professores:** a prioridade postergada**.** Edu. Soc. Campinas. Vol 28, n. 100 – Especial, out 2007.

GATTI, Bernadete. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte**.** Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

LÜDKE, M. *Et al*. **O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa**. Revista Brasileira de Pós-graduação (RBPG). Brasília, DF. V. 9, n. 16 p. 59-83, abril. 2012.

PPGEA. **Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola**. Seropédica-RJ, 2010. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/rot_01.htm> Acesso em: 01 maio 2014.

SILVA, Fábio Soares. Et al. **Programa de pós-graduação em educação agrícola da UFRRJ**: uma alternativa a formação de professores da rede federal de educação profissional – agrícola. Trabalho apresentado no I Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação – SIMPED pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco - FFCLDB. Resende: RJ, 2006. Disponível em: <http://www.aedb.br/anais_simped/comunicação_cientific.htm>
Acesso em: 31 de abril 2013.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCÊNCIA II: COM A INTERDISCIPLINARIDADEEM BIOLOGIA E QUÍMICA

Bianca Moreira de Sousa
Graduanda em Educação do Campo Pela Universidade Federal do Pará. Brasil
biancamoreira336@gmail.com

RESUMO: Este trabalho é um relato de experiência do Estágio Docência II, desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio "Francisca Nogueira da Costa Ramos, sediada no município de Baião- Pa. Objetivo socializar as experiências obtidas durante o estágio com a prática da interdisciplinaridade em biologia e química. O estágio possibilitou o conhecimento da estrutura da escola, o corpo docente e a realidade dos estudantes. A aula de regência permitiu-se ter o conhecimento e a identificação dos desafios na efetivação do ensino de biologia voltado com a interdisciplinaridade em química no qual se teve como conclusão um aprofundamento do conhecimento sobre o assunto fotossíntese por se ter mais opções de exemplificações.

PALAVRAS – CHAVE: Estágio Docência; Biologia; Química; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A principal meta da disciplina Estágio Docência II, é a busca de subsídios para o estagiário atuar enquanto docente durante sua vida profissional, além de transparecer e avaliar a realidade das escolas públicas e a situação do ensino aprendizagem dos atuais educandos. O Estágio docência consiste na práxis, ou seja, na teoria e na prática tendo em vista a realidade para uma elaboração conjunta do programa de trabalho na formação do educador. (GUERRA,1995). O estágio deve ser uma prioridade, pois é através dele que o graduando conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia".

A atividade iniciou no mês de maio de 2017 na escola de EEEM "Francisca Nogueira da Costa Ramos" no município de Baião- Pará, nas séries do 1ºano ao 3º ano no turno da tarde. Os dois primeiros dias foi de conhecimento da estrutura da escola e de observação da prática docente dos professores de Biologia e Química.

O objetivo principal desse relato é socializar e compartilhar as experiências das práticas docentes das áreas citadas acima. Levando em consideração como está se trabalhando a relação dos conteúdos na prática da interdisciplinaridade, tendo conhecimento que a maior parte do público dessa escola no período da manhã é dos estudantes das

comunidades locais. Percebe-se assim a necessidade dos professores levarem em consideração como ponto de partida para o ensino e aprendizagem dos alunos, seus conhecimentos já pré-estabelecidos como: suas experiências culturais, saberes e sua identidade como sujeitos do campo. Sempre buscando respeitar a peculiaridade e especificidade de cada estudante, os mesmos já chegam em sala de aula com um acúmulo de conhecimentos empíricos vivenciado por eles em seu cotidiano. Pois o espaço de ensino e aprendizagem vai mais além do espaço físico escolar, ou seja, de uma sala de aula. A educação está presente em tudo ao nosso redor na natureza, na dança regional, na cultura e até mesmo nas lendas. Em nosso dia a dia realizamos diversas atividades, que se for exemplificada em sala de aula irá se abrir um leque de diversas disciplinas associadas como à prática do corte e queima na preparação de uma área para o roçado que envolve a química, biologia e física, etc.Assim afirma Filho (2010), O estágio supervisionado é mais que um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é a oportunidade de crescimento pessoal e profissional e também um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade.

METODOLOGIA:

ÁREA DE ESTUDO

Fundada em 1º de Abril de 1981 e mantida na época pelo governo municipal de Baião, a EEEM “Francisca N. da Costa Ramos” iniciou suas atividades com 50 alunos distribuídos em duas turmas do curso Magistério. Além das escolas sedes, atende ao sistema modular de ensino - (SOME) distribuído em 10 localidades baionenses e a Educação de jovens e adultos (EJA). Localiza-se à Rua Rui Barbosa s/n, bairro centro.

Figura 3- Visão frontal da EEEM “Francisca Nogueira da Costa Ramos"
Fonte: Autor

COLETA E ANÁLISEDOS DADOS

Na prática o estágio ocorreu entre os dias 02 à 15 de maio de 2017. A disciplina Estágio Supervisionado II, foi realizada tanto na Universidade do Estado do Pará, na aula de metodologia científica VI, quanto na EEEM "Francisca N. da Costa Ramos" do município de Baião - PA, nas turmas de 1º ao 3º ano, no turno da tarde. Como forma de coletas de dados foi realizado uma entrevista direcionada aos docentes de Biologia e de Química e a alguns estudantes, com intuído se saber como está ocorrendo os métodos do ensino aprendizagem. Para essa entrevista foi utilizado um questionário semiestruturado. A estrutura da escola foi fotografada como forma de registro da pesquisa que teve um caráter exploratório e descritivo.

Segundo Gil (2008) A pesquisa Exploratória: proporcionar maior familiaridade com o problema que nesse caso é a interdisciplinaridade de biologia e química. Podendo envolver levantamentos bibliográficos, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Já a descritiva: descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Exemplo o questionário semiestruturado e a entrevista realizada no primeiro momento com os professores de biologia e química com as seguintes indagações: se os mesmos são formados na área, a quanto tempo, se tem projetos voltados nessa área entre outras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo realizado se deu através de duas etapas no estágio para se chegar ao resultado obtido à observação e a intervenção.

Na observação foram analisados os seguintes aspectos nas aulas assistidas:

- A participação dos alunos nas aulas;
- A interação dos alunos com os conteúdos abordados, se estão sendo associado com suas realidades;
- Relação professor – aluno;
- A interdisciplinaridade envolvendo as disciplinas de Biologia e Química;

Notou- se que alguns professores que atuam nas escolas do campo, muitas das vezes não se dão conta do papel que exercem na vida dos estudantes. Na maior parte os mesmos se espelham em seus professores e chegam a sonhar, idealizar em exercer a profissão de educador futuramente pelo respeito e admiração que tem por eles. Percebe-se assim a

necessidade de uma boa formação e necessidade dos professores serem facilitadores do conhecimento.

A regência, teve como metodologia uma das necessidades apresentadas pelos estudantes durante a entrevista onde alguns contaram que alguns professores muitas das vezes não respeitam seus saberes. Tendo essa compreensão as aulas de intervenção tiveram como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem os conhecimentos dos alunos, pois o mesmo já vem trazendo consigo uma bagagem de saberes popular, que necessitam ser associados com os conhecimentos científicos. Promovendo assim uma troca de conhecimento durante as aulas entre professor e aluno. Essa forma de ensino fluiu mais com a prática da interdisciplinaridade que propõem a facilitação e o aprofundamento do conhecimento com uma dinâmica, mas exemplificada com uma relação de troca e reciprocidade entre as disciplinas. Partindo dessa compreensão sobre a interdisciplinaridade, foi trabalhado no estágio docência II, a seguinte temática "**fotossíntese"**, um assunto referente às aulas de biologia fazendo a interdisciplinaridade com a disciplina de química. A aula se iniciou com uma roda de conversa com o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos em relação a alimentação. Para isso foram questionados com as seguintes perguntas:

- ✓ Como nos alimentamos?
- ✓ Por que se alimentar é importante?
- ✓ As plantas se alimentam?

Através das perguntas realizadas se iniciou uma discussão na turma a respeito do assunto abordado, onde se teve uma participação ativa dos estudantes. Que deram vários exemplos, e contaram diversas experiências que presenciaram em suas comunidades. O centro da discussão teve a seguinte pergunta. Por que é importante preservar a natureza?

Resposta de um aluno- É importante pois ela exerce um papel fundamental na vida dos seres vivos gerando o oxigênio, a sombra para o cultivo de algumas espécies e até mesmo na economia da comunidade, pois usamos as frutas para vender e para o nosso próprio consumo.

Para demostrar melhor como se dar esse processo da fotossíntese na natureza e sua importância para os seres humanos foram confeccionados juntamente com os alunos um painel onde os mesmos podiam ir fixando um por um dos elementos que compõe essa fase como: as plantas, o sol, as nuvens e suas gotas, o CO2 (gás carbônico) e o O2 (oxigênio), etc.

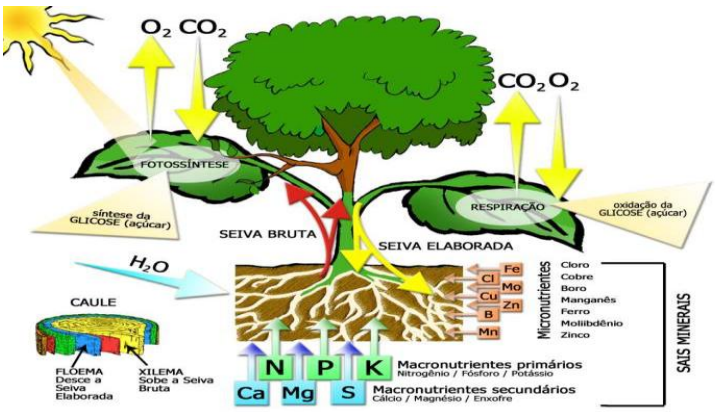


Figura 4-Sistema da fotossíntese

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula de regência focada na prática da interdisciplinaridade desenvolvida no ensino de Biologia e Química, permitiu um aumento na integração dos conteúdos e uma maior participação dos estudantes nas atividades propostas em sala de aula. A metodologia utilizada possibilitou o aprofundamento do conhecimento científico pelos estudantes de forma crítica e reflexiva, onde se realizou durante as aulas uma troca de conhecimento entre professor e aluno. As dinâmicas desenvolvidas durantes as aulas foram voltadas para o trabalho em coletivo, com o objetivo de proporcionar maior aproximação entre os estudantes. O estágio docência II, foi de suma importância, pois possibilitou uma experiência incrível em especial pela prática da interdisciplinaridade, que é, e foi um desafio durante o estágio, que com a ajuda e participação dos alunos no decorrer das aulas foi superado. Como centro de reflexão foi trabalhada a seguinte frase com os estudantes “A Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que está pedagogia se fará e refará”. Freire (1968, p.34)

Desta forma levando em consideração o projeto político pedagógico da escola que visa proporcionar uma educação democrática voltada para formação de cidadãos críticos privilegiando o diálogo e o desenvolvimento crítico das consciências dos educandos, pode-se afirmar que valeu a pena os esforços do estágio de docência II, que muito tem a contribuir com educação do campo no município de Baião em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: http:// http://www.unicruz.edu.br/.pdf. Acesso em: 08 de Agosto. 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de janeiro; Paz e Terra, 2005.
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Miriam Darlete Seade. **Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado**: Dos limites às possibilidades, 1995.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

AÇAÍ: SABORES E SABERES DA APRENDIZAGEM PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Sérgio Renato Lima Pinto
SEMEC/Belém - Brasil
renatolpinto@hotmail.com

Walter da Silva Braga
SEMEC/Belém - Brasil
walter.braga@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo propor atividades de alfabetização com foco na leitura e escrita com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental em uma Unidade Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Belém - SEMEC, através da temática Educação Ambiental - EA a partir da música Sabor Açaí de Nilson Chaves, com isso foi elaborado uma sequência didática enfocando diferentes atividades didático-metodológicas. Trabalhando a partir da música desdobramos atividades dentro do campo semântico EA com leitura e produção de texto, envolvendo escrita e reescrita textual, a partir de ditado, glossário, alfabeto móvel e texto sanfonado. Com isso percebeu-se o envolvimento da turma com melhoria significativa da aprendizagem, finalizando com a compreensão da EA através da temática estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Educação Ambiental; Sequência Didática

O Açaí no contexto da Educação Ambiental

O Paraense conhece muito bem o Açaí, é o fruto de uma palmeira chamada açaizeiro, comum na Região Amazônica, presente na mesa de nosso povo através de suco encorpado que pode ser consumido como parte da refeição ou como sobremesa. Ele é uma pequena fruta arredondada e de coloração escura, que varia entre o roxo e o preto. Açaí é o fruto do açaizeiro (Euterpe Oleracea).

Através da extração, esse fruto é muito comercializado na região amazônica e também em várias partes do Brasil e do Mundo, pois hoje tem sua polpa sendo vendida em regiões diversas, usado para sorvete, sobremesas, vitaminas, sucos, doces e geleias. E ainda é muito consumido o açaí na tigela, onde a polpa ou suco de maior consistência é acompanhado de frutas e até mesmo de outros alimentos. Na região amazônica, em especial no Pará, a polpa do açaí é muito consumida com farinha de mandioca ou farinha de tapioca.

Este fruto tem um valor calórico muito bom, o que tem despertado o interesse da ciência e de empresas de alimentação e cosméticos, a polpa do açaí é um ótimo energético,

sendo que cada 100 gramas possuem 250 calorias. Rico em proteínas, fibras e lipídios e podemos encontrar nesta fruta as vitaminas C, B1 e B2, sem contar que também possui uma boa quantidade de fósforo, ferro e cálcio. (Revista Amazônia Viva. Belém, 2017)

Em relação à indústria de cosméticos nacional e internacional, já podemos encontrar a utilização do açaí para produzir cremes, shampoos e outros produtos de beleza.

Após a retirada da polpa podemos usar as sementes do açaí para o artesanato de nossa região, bem como estudos da Universidade Federal do Pará, também apontam que pode ser usado prensado para fornos de indústria, pois consegue produzir em sua queima uma excelente temperatura. Podemos ainda utilizar sua semente em decomposição para adubação do solo.

Ainda podemos utilizar suas folhas para a produção de produtos trançados no artesanato como bolsas, leques, redes, sacolas e, em virtude de resistência, serve para cobrir casas.

Desta forma percebemos que o Açaí está presente no cotidiano e na cultura do Povo Amazônida, em especial no Paraense. Partindo deste princípio e buscando conceituar educação ambiental, segundo Leff o saber ambiental abre-se para o terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais (2001). Assim destacamos a importância de trabalharmos essa temática através da música do compositor Nilson Chaves para que somado a temática da Educação Ambiental venha contribuir para o processo alfabético de nossos alunos, visto que desde 2009 temos como Dia do Açaí a data de 01/10, em especial agora também que nosso povo ganha de presente o Dia Estadual do Açaí, o Poder Executivo publicou, no dia 31 de julho de 2017, a Lei Nº 8.519, instituindo o “Dia Estadual do Açaí” a ser comemorado no dia 5 de setembro. Em razão de termos o fruto como uma identidade do povo Paraense.

Desta forma, vamos degustar, saborear, sentir e ouvir aprendizagem no processo de alfabetização também através do Açaí?

SABOR AÇAÍ

NILSON CHAVES

E prá que tu foi plantado
E prá que tu foi plantada
Prá invadir a nossa mesa
E abastar a nossa casa...
Teu destino foi traçado
Pelas mãos da mãe do mato
Mãos prendadas de uma deusa
Mãos de toque abençoado...
És a planta que alimenta
A paixão do nosso povo
Macho fêmea das touceiras
Onde Oxossi faz seu posto...

A mais magra das palmeiras
Mas mulher do sangue grosso
E homem do sangue vasto
Tu te entrega até o caroço...

E tua fruta vai rolando
Para os nossos alguidares
Tu te entregas ao sacrifício
Fruta santa, fruta mártir
Tens o dom de seres muito
Onde muitos não têm nada
Uns te chamam açaizeiro
Outros te chamam juçara...

Põe tapioca
Põe farinha d'água
Põe açúcar
Não põe nada
Ou me bebe como um suco
Que eu sou muito mais que um fruto
Sou sabor marajoara
Sou sabor marajoara
Sou sabor...(2x)

Põe tapioca
Põe farinha d'água...(9x)

Saboreando em sala de ...

A sequência didática inicia com a música Sabor Açaí para que os alunos possam ouvir e cantar juntos, em seguida realiza-se a leitura da letra da música escrita em papel 40 kg.

1º dia: 1. Atividade de rotina: Explore o calendário tendo como referência o mês de agosto e quanto à escrita do nome completo crie estratégias tais como: registro de nascimento, carteira de identidade, carteira de meia passagem, carteirinha de estudante, etc. Então, proponha diariamente atividades de escrita do nome completo, inclusive nas tarefas escolares e na avaliação mensal.

2. Converse com os alunos sobre a temática do texto. Perguntar a turma se sabe o que é uma poesia? Já conhecem verso e estrofe? Dialogar com a turma com relação: De quem é que trata a música? Quem foi plantado? Deixar que os alunos falem e exponham suas ideias. Escute com atenção.

3. Leia a letra da música em voz alta, com boa entonação. Ressalte a estrutura da música (Nome, autor, questão apresentada, aspecto de nossa alimentação e cultura). Leia a poesia com os alunos, pelo menos duas vezes, marcando a leitura. Deixe a poesia exposta para que seja visualizada pelos alunos e sirva de material de apoio às diversas atividades a serem desenvolvidas pelo professor.

4. Após a leitura, faça a exploração oral, verificando a compreensão que os alunos tiveram da temática. Pergunte aos alunos se escolheriam outro nome a música e se acrescentaria algo a poesia, e como poderíamos proteger essa palmeira?

5. Construa com os alunos o glossário de palavras. Use o quadro de pregas. Essa condição didática é favorável para que os alunos avancem na hipótese de que as palavras são escritas. Durante a semana utilize o glossário de diversas formas.

6. Explore as palavras do glossário fazendo análise linguística. Agora os alunos devem pesquisar e escrever palavras com essas letras.

7. Atividade de produção de texto coletivo. Escrever como o Açaí pode ser consumido em nossas casas.

8. Para casa: Respondam: Vai invadir nossa_____. O que é abastar nossa casa? O que significa: És a planta que alimenta? O que significa: Mas mulher do sangue grosso.

2º dia 1. Atividade de rotina (calendário, atividades com nome completo do aluno).

2. Pergunte sobre a atividade de casa, explore questionando sobre o que escreveram. Peça aos alunos que leiam a resposta para seus colegas.

3. Distribua a poesia em papel A4, leia em voz alta. Oriente os alunos para acompanhar a leitura com o dedo em seus textos. Observe a direção da leitura, faça a pontuação, mostrando aos alunos a entonação e a pausa de acordo com os sinais de pontuação.

4. Revisão textual: Professor escolha uma produção coletiva do dia anterior que precise melhorar o sentido do texto. Escreva no quadro, leia para os alunos, verificando a sequência lógica e os elementos coesivos que faltam para qualificar o texto.

5. Converse com alunos: Como o homem pode destruir as palmeiras e demais árvores? Quais problemas climáticos podem afetar o mundo?

7. Para casa: Com a ajuda de seus pais pesquise sobre os problemas do meio ambiente que dificultam a vida do homem.

3º dia 1. Atividade de rotina (calendário, atividades com nome completo do aluno).

2. Retome o para casa, fazendo a socialização com os colegas e expondo no mural de produção de texto.

3. Converse com os seus alunos sobre as semelhanças da temática do dever de casa e aspectos de nossa escola. Peça para os alunos que escrevam uma lista de problemas que percebem no ambiente escolar.

4. Divida os alunos por grupo. Leia uma notícia sobre o meio ambiente em Belém. Peça aos alunos que criem e escrevam solução ao problema.

5. Propor para turma uma ação de Educação Ambiental na Escola.

6. Para casa: Trazer material para ação na escola (sacola plástica para lixo jogado pelos alunos, cartolina para cartaz, caneta hidro cor, etc.

4º dia 1. Leitura deleite: Texto Meio Ambiente.

2. Atividade de rotina (calendário, atividades com nome completo do aluno).

3. Retome o para casa, organizando a ação da preocupação ambiental.

4. Em sala após a ação da Educação Ambiental, deixe que falem sobre esta ação e pontos que podem melhorar em nossa escola.

5. Distribua para os trios um bingo de frases, a partir da letra da música, cada trio escolhe tiras com frases como cartela. Sorteia uma frase, mostra aos alunos e estes devem localizar a frase sorteada na sua cartela e marcar.
7. Reescreva o texto rimando com outras palavras. Ex: grosso/caroço. Crie outras rimas para: Alimenta, sangue, touceira, fruto e marajoara.
8. Para casa: Peça para os alunos trazerem caroços de açaí lavado (dez unidades para cada aluno)

5º dia 1. Atividade de rotina: Marcar no calendário a quantidade de dias que se passaram e registram por extenso. Em trio representar com o caroço do "Para casa" a quantidade de dias que faltam para acabar o mês.
2. Divida a turma em grupo de 5 alunos e peça que juntem os caroços e proponha atividades com as idades dos alunos e os caroços.
4. Peça que anotem as respostas no caderno.
5. Faça uma enquete e registre no quadro quais são as medidas que se pode tomar para melhorar o nosso ambiente escolar.
6. Em sala discuta as questões da enquete, e proponha ações para acontecer às questões apresentadas na enquete.
7. Os alunos em dupla irão criar um brinde com caroço de Açaí.
8. Para casa: Pesquise sobre os valores do litro do açaí perto de sua casa.

Neste sentido o uso da sequência didática permitiu ao professor organizar o tempo e o espaço no fazer pedagógico, a partir de campo semântico ligado à cultura infantil, dialogando com saberes pertinentes aos direitos de aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização, como por exemplo, no eixo da oralidade, analise linguística, leitura e produção de texto (BRASIL, 2012).

E o que aconteceu após tomar...

O fazer pedagógico através da sequência didática permitiu uma interação entre os diversos conhecimentos necessários ao processo de alfabetização das crianças, levando em consideração a potencialidade de cada aluno em relação a aprendizagem da leitura e escrita

havendo um maior envolvimento delas em sala de aula. É evidente que cada sequência didática proposta permite diversas abordagens e participação dos alunos, porém no caso da música temos uma valoração no que trata os aspectos da musicalidade, da poética e do meio ambiente, fatores que contribuíram no envolvimento das crianças nas atividades propostas e assim permitiram que o professor pudesse transformar, modificar ou reelaborar, conforme sua prática e a realidade que se apresentou da turma.

Depois de desfrutar o ... (Considerações finais)

Através da abordagem desse trabalho, identificamos que houve uma contribuição aos aspectos metodológicos do fazer pedagógico, da sequência didática e da temática ambiental no processo de aprendizagem das crianças, destacando a importância de sua aplicabilidade em sala de alfabetização, assim permitiu que os direitos de aprendizagem dos alunos nas diversas áreas do conhecimento possam ter sido atendidos. Nossa experiência didático-pedagógica aqui registrada na apresentação desse trabalho, permitiu que pudéssemos através da troca de experiências despontar novas análises e perspectivas ao fazer docente, visto que temos como prática refletir as ações e seus resultados na aprendizagem dos alunos. Possibilitando que o fazer pedagógico possa ser objeto de estudo e pesquisa no cotidiano escolar, com a certeza de que muito falta para o ideal deste trabalho, buscamos destacar a contribuição da sequência didática articulado com música/poesia/educação ambiental no contexto da aprendizagem do aluno.

Apontamos como principal aspecto de contribuição do trabalho, o refletir sobre a prática docente e suas estratégias para aprendizagem do aluno bem como o reflexo no meio ambiente. Desta forma podemos ter um olhar para a possibilidade de ensinar os alunos potencializando o tempo, a ação e o espaço, bem como as atividades em que o aluno aprenda a ler e a escrever a partir de situações que envolvam a oralidade e produção de texto. Desta forma percebemos que a música correlacionada a temática meio ambiente contribuiu com a prática pedagógica do professor alfabetizador, permitindo transpor o cume da alfabetização, gerando diversas possibilidades para aprendizagem na alfabetização.

Referências:

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas**. Brasília: MEC/SEB, 2012, Caderno 03.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**. Ed. Vozes. Petrópolis – RJ. 2001.

MARTINS, Fernanda. **Caroço de açaí renovado**, Revista Amazônia Viva (O Liberal) Ed. 70. Ano 6. 2017.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A FORMAÇÃO DAS FUTURAS GERAÇÕES

Nathália Cilla Pagung
Unama

RESUMO: O objetivo principal do projeto é compreender a importância da Educação do Campo além do espaço de aprendizagem, ou seja, as contribuições da mística, da cultura, da política e da organização a fim de não só formar pensadores críticos, mas sim eternizar a luta e resistência de seus direitos levando em consideração a valorização que o poder hegemônico tem com as diferentes culturas e realidades alternativas do sujeito.
Então pensar em Educação do Campo é enxergar o modelo de uma Educação brasileira, onde serão formados não apenas sujeitos intelectuais, mas também críticos e comprometidos no transformar da humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Cultura; luta.

Educação é o nome dado para explicar os fenômenos sociais e naturais, ao passo que o homem se transforma ele evolui, criando diversas regras e modos de vida que o mesmo será obrigado a viver (Brandão 2015).

Mas ao longo do tempo a educação busca seus próprios interesses, a cultura dominante usa a educação bancária não apenas para ensinar os fenômenos do mundo, mas a partir daí alienar o cidadão aos seus ideais, a transmissão ou o depósito de conhecimento é uma forma de ensinar o aluno sem que ele critique ou reflita sobre o objeto pois não há necessidade que o aluno questione o único detentor do saber, ou seja, o professor (Freire 2016).

A lógica do opressor é: construir uma sociedade alienada a fim de proporcionar lucro ao capital, e para que isso aconteça será preciso iniciar o processo de alienação desde cedo, educando os alunos a reproduzirem o mesmo papel que lhes foi ensinado. Enquanto as escolas privadas educam opressores as escolas públicas e gratuita educam oprimidos (Freire 2016).

Modelos de educação bancária como estas são frequentes nas escolas urbanas, porém as escolas do campo vêm lutando e transformando essa realidade. De acordo com Hage e Barros 2010, ainda existem escolas no meio rural que aplicam em 7.670 escolas o modelo multisseriado, e ainda afirmam que muitos pais e responsáveis acreditam ser um ‘’mal necessário’’.

Em outros casos, a Educação do Campo é entendida como uma importante luta na busca por um ensino que valorize e de voz a realidade camponesa, levando em consideração

as suas culturas e seu modo de vida. Portanto lutar por terra, é também preparar os alunos para lutar por esta terra, essa é a principal estrutura da Educação do Campo do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Caldart 2004, Freire 2016).

É a partir de então que surgem os Sem Terrinha, quando mães e professoras observam a necessidade de criar uma escola para seus filhos, não uma escola qualquer, mas sim um espaço de convivência e aprendizado de acordo com a realidade em que vivem (Caldart, 2004).

Portanto o objetivo do trabalho nada mais é que desafiar o poder hegemônico na busca de tornar alternativas possíveis e disponíveis para um futuro de igualdade sem que o sujeito se sinta desmotivado ou interessado em seguir outros trajetos e servir ao capital (Santos 2006). A formação da Educação do Campo permite a liberdade do pensamento crítico desde a infância, sobretudo na adolescência, onde se dá a estrutura de um cidadão adulto e crítico, em outras palavras, formar as crianças para as futuras gerações.

Sem dúvida alguma esse futuro é agora, a evolução do ser humano enquanto um ser coletivo para um futuro melhor. De acordo com Brandão 2015, se o ser humano é livre para escolher seu caminho, mas qual caminho ele vai escolher? Da destruição ou do amor? Sabe-se que regredir não será a escolha, e sim a evolução, então para que tal fato aconteça, os homens terão de se unir, terão de socializar-se, ultrapassar os limites, as barreiras políticas, econômicas, e até psíquicas, então Brandão 2015 afirma que para a evolução humana aconteça é preciso unir, um conjunto de pessoas revolucionárias em busca de um só objetivo, a humanidade.

A metodologia do projeto consiste em analises bibliográficas, artigos e revistas referentes ao contexto Educacional do Campo. A leitura periódica dessas obras foi fundamental para a elaboração do texto, assim como discussões, seminários e a trajetória academia, também foram utilizadas experiências do cotidiano escolar, desde estágios supervisionados e estágio remunerado.

Deste modo é eminente o diálogo entre autores no tocante aos problemas, desafios e possibilidades de uma Educação do Campo, com o compromisso de tornar sujeitos oprimidos em sujeitos determinantes da humanização. Sendo assim Carlos Rodrigues Brandão 2015 em sua obra Nós humanos, do mundo à vida, da vida, à cultura, vem abordar a trajetória do ser humano enquanto um animal primitivo e seu processo de evolução. Ao percorrer esse

caminho, encontra muitas barreiras, mas sempre conseguindo supera-las em união, e dessa união nasce a cultura, formas e regras para viver na terra, assim a liberdade deixou de ser direito do ser humano e passou a ser dever seguir regras imposta por essa mesma liberdade. Portanto o autor traz uma importante consideração para entender o processo da evolução e sua finalidade enquanto seres inconclusos.

Boaventura de Souza Santos 2006 em sua obra Conhecimento Prudente Para uma vida Decente, também aborda a finalidade do ser humano na caminha da humanização, ele explica esse processo através da sociologia das ausências, sociologia das emergências e o trabalho de tradução, que valoriza aspectos fundamentais dos Movimentos Sociais na busca por uma realidade imediata e futura. Neste caso não poderiam ficar de fora os Sem Terrinha.

É primordial dialogar com Paulo freire 2016 na sua obra Pedagogia do Oprimido, compreender como o poder hegemônico utiliza as escolas no processo de alienação e como de fato mudar esta realidade em benefício dos sujeitos oprimidos.

Roseli Salete Caldart 2004, em: Pedagogia do movimento Sem Terra, traz a realidade dessa história dos Movimentos Sociais a partir da Reforma Agrária e o processo de luta por uma Educação do Campo, trazendo assim contribuições significativas para o diálogo das futuras gerações.

Salomão Mufarrej Hage e Oscar Ferreira Barros 2010, no artigo Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referencias para o debate sobre a multisseriação na Escola do Campo, traz a realidade das escolas da Amazônia e suas dificuldades em avançar no processo educacional, a falta de apoio do Estado faz com quem muitos sujeitos que moram no campo enxergar as escolas da cidade como o modelo atual de desenvolvimento, enquanto as escolas do campo como um atraso na vida de seus filhos. Portanto é claro perceber a importância da luta, da união, da força dos sujeitos na busca por uma Educação melhor, sobretudo quando esses sujeitos são educados desde a infância.

Por fim, conclui-se que o ser humano caminha para a evolução na busca pela humanidade, esse processo inicia-se através da Educação, do diálogo, da criticidade, do respeito, do amor, da autonomia. A partir de então preparar as crianças agora com o objetivo de tornar um mundo melhor amanhã, é o que de fato precisa ser feito.

Referencias bibliográficas:

BRANDÃO, C. R. **Nós humanos, do mundo à vida, da vida à cultura**. 2015.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª edicação. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 60ª edicação. Rio de Janeiro. São Paulo, 2016.

HAGE & BARROS. S. M & O. F. **Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referencias para o debate sobre a multisseriação na Escola do Campo**. Espaço do currículo, v.3, n.1, pp.348-362, Março de Setembro de 2010.

SANTOS. B. S. **Conhecimento Prudente para uma vida Decente**. 2006.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

AS PALMEIRAS DA ALDEIA INAJÁ: CONHECIMENTO TRADICIONAL KATWENA PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS

Ernesto Kiyana Wai Wai
UEPA – BRASIL
emidiosilva@yahoo.com.br

Claudio Emidio-Silva
UEPA - BRASIL
emidiosilva@yahoo.com.br

Eliana Ruth Silva Sousa
UEPA – BRASIL
elianaruth@gmail.com

RESUMO: Nas escolas indígenas da T.I. Trombetas Mapuera são utilizados materiais como livros didáticos, cartilhas entre outros, produzido por pessoas que não conhecem a realidade indígena local. Assim, pensamos em construir materiais didáticos para ajudar o professor em sala de aula junto aos seus alunos. Aqui vamos apresentar os resultados da pesquisa que foi realizada na aldeia Inajá, os resultados da construção do material didático proposto e de sua aplicação na escola da aldeia Inajá. Com a pesquisa foram identificadas 20 palmeiras que são apresentadas para os alunos na forma de um livro. O livro foi aplicada na escola da aldeia Inajá para alunos de 4º e 5º anos, em regime de multisérie. O projeto atingiu seus objetivos e possibilitou verificar o quanto funciona propostas como esta aqui relatada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena; Conhecimento tradicional; Palmeiras.

INTRODUÇÃO

Nas escolas indígenas da Terra Indígena Trombetas Mapuera são oferecidos o Ensino Fundamental completo do 1º ao 9º ano, em regime de multisérie e o segundo grau. Na aldeia Inajá o ensino vai do 1º ao 9º ano, em regime de multisérie. Os professores são em sua grande maioria indígenas e falantes de sua própria língua. Na escola, a maior parte das explicações são realizadas na língua materna, mas também é realizada em português. A Imagem 1 mostra a parte de fora da escola onde essa pesquisa foi desenvolvida, na aldeia Inajá, que fica dentro da Terra Indígena Trombetas Mapuera.

Imagem 1: Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Wai Wai – Anexo Inajá. (Fonte: Ernesto Kiyana Wai Wai, 2016).

Nessas escolas são utilizados materiais didáticos como livros, jogos, cartilhas, mapas, etc, vindo de fora da realidade escolar local. Além disso, esses materiais nunca são suficientes para serem utilizados por todos os alunos. Os poucos materiais que existem são produzidos pela SEMED (Secretaria de Educação do Município de Oriximiná) ou vindos diretamente do MEC (Ministério de Educação e do Desporto) ou ainda da SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Pará). No entanto, para mudar essa realidade os professores necessitam se apropriar de técnicas para a construção de materiais didáticos voltados para a realidade local, ou que de alguma forma, faça o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares estabelecidos. Nesse sentido, procuramos desenvolver uma metodologia que além da produção em si de materiais didáticos, também ajudasse no envolvimento dos alunos em sala de aula tanto com o conhecimento tradicional como com o conhecimento escolar necessários ao povo em questão.

Para o ensino de ciências esses conhecimentos sobre as palmeiras são muito importantes para serem trabalhados com os nossos alunos de 4º e 5º ano das escolas indígenas que estudam em regime de multisérie. Outra questão que motivou a realização deste projeto de pesquisa para a produção e aplicação de materiais didáticos foi a necessidade de preservar as plantas nativas que são muito importantes para os povos indígenas que vivem na Terra Indígena Trombetas Mapuera.

Desta forma, os professores precisam construir seus próprios materiais didáticos que ajudem seus alunos a se desenvolverem mais na escola. Diante desta realidade pensamos na seguinte questão-problema: *Quais os resultados no processo de ensino com alunos indígenas do 4º e 5º ano de ensino fundamental, ao trabalhar com o conteúdo Conhecimento Tradicional Katwena sobre as palmeiras, a partir de uma cartilha educativa específica para*

*os alunos da aldeia Inajá e para outras localidades indígenas.*Diante dessa questão-problema formulamos as seguintes questões norteadoras que ajudarão a respondê-la: 1) Quais os aspectos da cultura indígena que podem contribuir para a elaboração do material didático para o ensino de ciências? 2) Como elaborar um material didático de ciências sobre as palmeiras para ajudar os alunos a aprender sobre as plantas da nossa região? 3) Quais as contribuições da utilização de material didático específico para os indígena da escola Inajá?

Como objetivo geral para este trabalho temos: *Elaborar um material didático bilíngue para trabalhar com as crianças do 4º e 5º anos na forma de livro sobre o conhecimento tradicional Katwena das palmeiras que são utilizadas no dia a dia da comunidade*. E como objetivos específicos estabelecemos o seguinte: 1) Identificar a importância das palmeiras para a comunidade da aldeia Inajá; 2) Organizar o conhecimento dos mais velhos sobre a utilização das palmeiras em um material didático que possa ser utilizado na escola; 3) Verificar como a aplicação de uma material didático bilíngue e específico sobre as palmeiras podem ajudar os alunos a se interessarem mais pela escola em que estudam.

DESENVOLVIMENTO

As sociedades indígenas possuem um grande conhecimento sobre tudo que lhes rodeia, seja sobre as plantas, sobre os animais, sobre os ecossistemas ou mesmo sobre a passagem do tempo relacionada aos eventos climáticos como as estações, nível das águas e etc. Desta forma:

> Pode-se afirmar que as sociedades indígenas possuem um conhecimento minucioso do meio natural e que reconhecem não somente a diversidade biológica (variedade de espécies da fauna e da flora), como também a diversidade ecológica (variedade de ecossistemas). Atualmente é bastante reconhecida a contribuição das sociedades indígenas na ampliação e manutenção da diversidade biológica. A discussão atual sobre biodiversidade passa pelo respeito e pelo reconhecimento da existência de sociedades diversas e diferenciadas, como as indígenas. (BRASIL/MEC, 1998, p. 258).

Com a comunidade indígena da aldeia Inajá, TI Trombetas Mapuera, isto não é diferente, basta ver o que foi sistematizado sobre as palmeiras em tão pouco tempo de estudo. Durante séculos o povo Katwena foi descobrindo e desenvolvendo os conhecimentos sobre o uso das palmeiras. Esse conhecimento é mantido por seus anciões e agora, com o material construído podemos ter esse conhecimento a nossa disposição na escola indígena também.

Para Posey (1986, p. 15) "*a etnobiologia é essencialmente o estudo do conhecimento e das conceituações desenvolvidas por qualquer sociedade a respeito da biologi*a". Neste caso destacamos o conhecimento sobre as palmeiras pelo povo Katwena, da aldeia Inajá.

Segundo Lévi-Strauss (1986, p. 29):

> nas florestas tropicais, a coleta assim como o cultivo podem ser altamente desenvolvidos. A utilização de plantas silvestres implica conhecimento de técnicas exploratórias refinadas que vão muito além da simples coleção de espécies

Para Prance (1986, p. 119)

> os estudos etnobotânicos efetuados entre grupos indígenas da Amazônia revelam a extraordinária variedade das plantas por eles descoberta. Demonstram, ainda, que estes povos utilizam uma alta porcentagem das plantas que o cercam".

Neste estudo conseguimos selecionar 20 espécies de palmeiras que são utilizadas pela comunidade de forma mais intensa. Mas existem muitas outras que não entraram no livro, que podem ainda ser pesquisadas pelos professores juntamente com os alunos e os mais velhos da comunidade.

Para a construção do livro aplicado na escola da aldeia Inajá nos inspiramos em outros materiais didáticos como os livros '*Uasei, o livro do açaí: saberes do povo Karipuna*' (FONTE, 2015), '*Palmeiras da Amazônia e seus usos*' (WALLACE, 2014), '*Frutíferas e plantas úteis na vida Amazônica*' (SHANLEY & MEDINA, 2005) e a cartilha '*Estudio del Motacú* (***Attalea phalerata***) *en la comunidad Leco Irimo, La Paz, Bolivia*' (MOLLINEDO & QUISPE). A diferença é que sua construção se deu pela pesquisa de um membro da comunidade indígena (primeiro autor) ao qual o livro se refere. Desta forma aprendemos juntos todos os passos da construção do livro, desde a pesquisa até a sua elaboração e formatação final.

Essas informações e o próprio conhecimento da comunidade sobre o grupo escolhido (as palmeiras) foi o que deu o suporte teórico para a organização do material construído e aplicado na escola da aldeia Inajá. A seguir apresentaremos de forma mais sistematizada os resultados obtidos com este projeto.

RESULTADOS

Com a pesquisa realizada identificamos vinte espécies diferentes de palmeiras e seus principais usos. Essas espécies foram organizadas em uma cartilha didática para serem

apresentadas aos alunos e utilizada em sala de aula pelo professor indígena. Cada espécie de palmeira foi desenhada e quando possível fotografada para ajudar na montagem da cartilha, cujo nome ficou: "**Conhecimento Katwena sobre as palmeiras da aldeia Inajá**". Cada nome de palmeira foi colocado na língua indígena e realizada a sua tradução quando possível para o português. As espécies encontradas foram as seguintes: MANAKA (Açai); YOOWU (Miriti); 03 KUUMU (Bacaba); KWANAMARI (Patauá); MÎÎNA (Ubim); KUUPA (Paxiúba); 07 YAWARA (Tucumã); KARANARU (Caranã); APARPÎ (Pupunha); MARPA (Inajá); KOKONATÎ (Coqueiro); KARANAPIXI YAARI (Carana-pixi); WAKANAKI (Tucuma-í); KAPAWU (Bacaba-í); PIIRI (Muru-muru); KAWANA (Palmeira-de-palha-branca); YAWARA (Jauari); KUMIXI (Nome desconhecido em português); AWEKO (Espinho); WAPU YMO (Açaí-açú). Para cada espécie foi construído um roteiro trazendo algumas informações sobre a espécie, as partes da planta que são utilizadas pela comunidade, em qual ambiente as espécies são encontradas e quais os animais que comem os seus frutos.

O material e as orientações pedagógicas foram aplicadas para os alunos do 4º e 5º anos em regime de multisérie da escola da aldeia Inajá em oito dias não consecutivos, em maio, junho e setembro. O quadro 1 a seguir mostra a aplicação das aulas e as principais atividades desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste projeto foi muito importante para todos os envolvidos, pesquisadores, professores, alunos e comunidade. No desenvolvimento do projeto todos aprenderam mais com a cultura estudada e também foi possível desenvolver materiais didáticos para a escola. Todos os objetivos pretendidos foram alcançados: 1) Conseguimos relacionar 20 espécies de palmeiras que são muito importantes para a comunidade da aldeia Inajá; 2) Conseguimos organizar alguns conhecimentos dos mais velhos sobre a utilização das palmeiras em um material didático para poder ser utilizado na escola indígena da aldeia Inajá; 3) Com o material da cartilha e as propostas de atividades desenvolvidas percebemos que os alunos se interessaram mais pela aula estando mais presentes na escola durante as atividades desenvolvidas sobre o tema das palmeira da aldeia Inajá.

O trabalho aqui apresentado nos instiga a estudar outros grupos de plantas na região da aldeia Inajá. Podem ser trabalhadas as plantas domesticadas que são utilizadas pela

comunidade, tanto as nativas como as introduzidas com o contato com o não índio. Podem ser trabalhadas as frutíferas silvestres que são coletadas para alimentação, além das palmeiras. Os alunos precisam destas informações para manter essas espécies quando forem eles os gerentes da comunidade no futuro. Enfim, muitas são as possibilidades e agora o que precisamos é construir mais materiais didáticos como este apresentado neste artigo para melhorar o projeto de escola indígena que desejamos, como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF. 1998. 339 p.

FONTE, Ana Paula Nóbrega da (organização). **Usaí, o livro do açaí: saberes do povo Karipuna**. São Paulo; Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena. 2015. 75 p.

LÉVI-STRAUSS, CLAUDE. O uso das plantas silvestres da América do Sul Tropical. Em: **Suma etnológica brasileira – 1. Etnobiologia**. RIBEIRO, Berta G. (coord.). VozeS/FINEP. Petrópolis. 1986. 29-46.

MOLLINEDO, Luis Gonzalo & QUISPE, Freddy. Estudio del Motacú (Attalea phalerata) en la Comunidad Leco Irimo, La Paz – Bolivia. **Publicaciones Proyecto de Investigación CIDOB – DFID**. No. 1. CIDOB, Santa Cruz, Bolivia. 2000. 37 p.

POSEY, Darrell A. Etnobiologia: teoria e prática. Em: **Suma etnológica brasileira – 1. Etnobiologia**. RIBEIRO, Berta G. (coord.). VozeS/FINEP. Petrópolis. 1986. 15-25.

PRANCE, Ghillean T. Etnobotânica de algumas tribos Amazônicas. Em: **Suma etnológica brasileira – 1. Etnobiologia**. RIBEIRO, Berta G. (coord.). VozeS/FINEP. Petrópolis. 1986. 119-134.

SHANLEY, Patrícia & MEDINA, Gabriel. **Frutíferas e plantas úteis na vida Amazônica**. Belém. CIFOR / IMAZON. 2005. 304 P.

WALLACE, Alfred Russel. **Palmeiras da Amazônia e seus usos**. Manaus. Edua. 2014. 168 p.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DA CONSOLIDAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFPA

Hellen do Socorro de Araújo Silva
hellen.ufpa@gmail.com
UFPA

Salomão Mufarrej Hage
salomao_hage@gmail.com
UFPA

Georgina Negrão Kalife Cordeiro
ginakalife@gmail.com
UFPA

RESUMO: O texto apresenta resultados da pesquisa realizada pelo subprojeto 7 com vínculo à Rede Universitas-Br. Seu objetivo foi analisar as potencialidades do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins em Cametá. O método utilizado, ancora-se no Materialismo Histórico Dialético, nos estudos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo. Na pesquisa de campo, entrevistamos estudantes, docentes e representantes dos movimentos sociais acerca das potencialidades no que diz respeito a consolidação desta licenciatura. Os resultados revelaram que no processo de consolidação desta política há algumas potencialidades que estão vinculadas; a produção de conhecimento, a conquista de novas políticas públicas e o acesso as novas tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Formação de Professores; Licenciatura em Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa realizada na Rede Universitas- Br, por meio do subprojeto 7 que trata da expansão da educação superior do campo e suas contribuições para as políticas de educação superior e para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira. Referida pesquisa tem sido desenvolvida por dez (10) universidades[215]

[215] Universidade de Brasília, Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Cametá e Abaetetuba), Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidade Federal do Sul e

das cinco regiões brasileiras, que tem produzido conhecimento acerca dos riscos e das potencialidades resultante da expansão das Licenciaturas em Educação do Campo, a partir das experiências formativas dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo.

Este Curso, encontra-se em efetivo processo de institucionalização desde o edital nº 02/2012 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Ministério da Educação (MEC) que resiste junto as instancias de regulação da Universidade Federal do Pará pelo reconhecimento e pela manutenção de seus princípios originários e de sua identidade como Curso que, destina-se a atender os povos do campo, das águas e das florestas.

Em meio a estas colocações destacamos como questão/problema, a saber: Como o Curso de Licenciatura em Educação do Campo vem apontando as potencialidades em seu processo de expansão e consolidação na UFPA, Campus de Cametá? Nosso objetivo foi de analisar as potencialidades da expansão e consolidação do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

METODOLOGIA

O método utilizado, ancora-se no Materialismo Histórico Dialético, nos estudos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo. Em sentido ontológico, a escolha do método, define-se pela materialidade da vida, em que o trabalho se funda como essencial nas condições de existência e de (re) existência do ser social. Portanto, temos como perspectiva posicionar nossos estudos "no movimento da realidade que estabelece uma lei de interpenetração dos contrários, por meio do qual é possível compreender inclusive o elemento comum e sua validade como fator explicativo" (MARX, 2008, p. 24).

No movimento desta pesquisa, partimos do princípio de que o objeto se mostra concreto e determinado, sendo que ao longo de nossas incursões teóricas vamos interpretando e transformando o olhar inicial de compreender o objeto escolhido, com isso o desfecho de nossas abstrações acerca do concreto se entrelaça por meio do referencial teórico, o que nos

Sudeste do Pará, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal de Tocantinópolis.

faz chegar ao concreto pensado (KOSIK, 2002) e as múltiplas ou diversas determinações reveladas no contexto da pesquisa.

Sendo assim, este texto das potencialidades no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase para o processo de expansão e consolidação deste Curso na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Cametá.

DISCUSSÃO DOS DADOS

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo é procedente de uma concepção de educação ligada a um movimento nacional de educação do campo que se constitui pela diversidade e heterogeneidade no reconhecimento dos sujeitos coletivos que mantém uma unidade no que concerne aos princípios políticos, sociais, culturais, educacionais e territoriais acerca da defesa por um projeto de sociedade que dispõem-se a transcender os arranjos e regras institucionais que acaba por colocar em risco uma política que se propunha diferenciada na concepção e na ação.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo apresenta seus traços identitários afirmado pela luta dos sujeitos do campo, por uma educação superior pública que se faz diferenciada, pela aposta em um projeto político pedagógico distinto ao defender na institucionalidade do Curso: uma formação humana vinculada a uma concepção de educação do campo, a luta por políticas públicas que garanta o acesso universal a educação, pela reivindicação de um projeto de educação dos camponeses, que reconheça os movimentos sociais como sujeitos da educação do campo, a persistência por uma matriz pedagógica que considere o trabalho e a cultura e que compreenda que a escola é um dos espaços principais da educação do campo a ser transformada (CALDART, 2004).

Reconhecendo todas estas especificidades, enfatizamos que o curso nasce e se constrói sob uma lógica contra-hegemônica, todavia a necessidade de efetivar-se como uma política pública no campo da formação de educadores, provoca os movimentos sociais do campo a disputar os fundos públicos, os espaços institucionalizados e tendo muitas vezes que ceder as normas instituídas na perspectiva de garantir que o direito de acesso dos sujeitos da diversidade à universidade seja reconhecido.

Diante disso, os movimentos sociais do campo procuram tomar posição nas exigências por políticas públicas que se propõe a reconhecer a educação do campo seja ela básica e

superior como um direito constitucional, no entanto apontam que a institucionalização deste Curso, terá sua real efetividade, no momento em que as IES assumem o compromisso com as LEDOC, como um Curso permanente e que priorize seus princípios originários.

Nesse sentido, o processo de consolidação está atrelado as lutas identitárias dos sujeitos do campo, na perspectiva de garantir pelo Estado o reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade como práxis educativa. Dito isto, pontuamos que é de fundamental importância a garantia dos princípios originários como referenciais contra-hegemônicos para que o Curso continue a existir. Daí citamos, os seguintes pontos: *1) O acesso à universidade pública por meio do Processo Seletivo Especial, 2) O currículo na perspectiva interdisciplinar, 3) A formação por área de conhecimento, 4) A Alternância Pedagógica construída sob as base da Pedagogia da Alternância, 5) A valorização do tempos educativos, e que estes sejam alternados entre tempo universidade e tempo comunidade oportunizando os sujeitos do campo a estudar e trabalhar, 6) Entender que a mística traz a essência no movimento, por meio da arte, da música e das diversas expressões corporais como uma linguagem simbólicas que representa a identidade dos movimentos sociais, 7) A questão agrária como a firmação da luta dos sujeitos coletivos, e 8) A produção do conhecimento, o acúmulo das forças para a produção de novas políticas públicas e o acesso e uso das Novas Tecnologias nas escolas do campo.* Tudo isso mostra que,

> [...] tem se percebido que está em curso um rico processo de criação de grupos interinstitucionais de pesquisa nas áreas de habilitação, com relevante potencial de geração de conhecimentos e estratégias de ensino-aprendizagem a partir das áreas de conhecimento, gerando novas possibilidades de trabalho nas Escolas do Campo (MOLINA, 2015, p. 161).

Nesse sentido, podemos constatar no depoimento da docente ao dar ênfase aos aspecto da pesquisa em sua atuação na LEDOC:

> Após meu ingresso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo para mim na verdade vem sendo um grande aprendizado, porque acabei ampliando a minha rede de pesquisas para uma área diferente, porque é uma área que envolve mais a etnociência, ou seja procuro dar mais valor aos conhecimentos que os alunos trazem, e ai vamos relacionando estes conhecimentos com o conhecimento científico, a partir das pesquisas que são desenvolvidas no tempo comunidade e depois vamos relacionando de forma interdisciplinar no tempo universidade (Docente, 2017).

Na compreensão da docente é importante integrar a ciência, os saberes tradicionais e as atitudes interdisciplinares necessárias nesta rede de investigação provocada pela etnociência. Ao ampliar suas pesquisas, busca relacionar os conhecimentos da Ciência da Natureza com os saberes tradicionais das comunidades vivenciadas pelos estudantes, no entanto está materialidade, torna-se viável sob a perspectiva da interdisciplinaridade.

Aliado a isso, podemos afirmar que o curso tem procurado se qualificar ao buscar uma aproximação mais efetiva com a realidade das escolas do campo e das comunidades. A ampliação na produção de conhecimento por meio das pesquisas e dos projetos de extensão universitária tem despertado interesse dos estudantes pelo envolvimento nos grupos e nas pesquisas, assim como também tem instigado estudantes de outros cursos a produzirem seus trabalhos de conclusão de curso nesta área temática de conhecimento.

CONCLUSÕES

Neste sentido, podemos afirmar que os sujeitos coletivos da LEDOC de Cametá reivindicam uma política de formação de educadores do campo, por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, almejam a afirmação de uma política afirmativa que se articula com a história de luta do movimento da educação do campo e que tenha vínculo orgânico com os princípios traçados no contexto da política pública de formação de educadores do campo.

Assim sendo, destacamos alguns dos projetos de pesquisas e de extensão que encontra-se em andamento pelos docentes da FECAMPO: Educação e agroecologia: saberes e práticas de agricultores familiares do Baixo Tocantins, Desenvolvimento, gestão territorial e economia solidária no território do Baixo Tocantins-PA, Expansão da Educação Superior do Campo: um olhar nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase nas áreas de Ciências Agrárias e formação de educadores, Educação, surdez e libras: formação inicial de discente do Curso de Educação do Campo da UFPA, Cametá-PA, Educação do campo e o ensino de ciências: um olhar para a contextualização sociocultural.

Portanto, destacamos que o envolvimento dos docentes, estudantes e movimentos sociais se afirma pela resistência destes sujeitos coletivos, contra as ameaças que a LEDOC tem enfrentado de perda de seus princípios originários devido o processo de

institucionalização e os cortes no orçamento da UFPA, e principalmente para não serem submergidos pela racionalidade técnica fixada pela lógica de regulação e institucionalização.

Pontuamos que a grande contradição educacional e as lógicas de desenvolvimento em disputa gera um conjunto de mobilização da sociedade civil organizada ao colocar em pauta seus projetos alternativos que visa construir uma nova lógica do trabalho humano, daí citamos como exemplo a Reforma Agrária Popular que tem sido defendida pelos movimentos sociais do campo articulados na Via Campesina, como; MST, Movimentos dos Pequenos Agricultores, Movimentos das Mulheres Camponesas, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimentos Quilombola e Movimento dos Pescadores (STEDILE, 2012), os quais buscam se contrapor ao modelo de capital imposto para a agricultura brasileira, colocando que a luta dos camponeses pela terra é agora também a luta por um novo "modelo" de agricultura, portanto é importante ter clareza das lógicas de agricultura e contradições envolvidas (CALDART, 2014).

Assim sendo, pautou-se uma nova graduação que tivesse seu viés epistemológico centrado nas lutas destes movimentos sociais e em sintonia com a realidade vivenciada pelos povos do campo. Com objetivo de superar as contradições econômicas, as disputas por modelos de sociedade e os déficits educacionais que se apresentam nestas correlações de forças e lutas reciprocas, é que o Movimento Nacional de Educação do Campo se organiza para garantir o direito a educação no território de vivência dos sujeitos, além de propor formação inicial e continuada que venha questionar a estrutura curricular com lógicas binárias, ainda sob as bases da concepção disciplinar de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação.SESU/SETEC/SECADI. **Edital n. 02, de 31 de agosto de 2012.**Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. **O sentido da formação por área de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo**. Palestra. IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo. Belém, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÔNICA Castagna Molina. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Brasil, Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p. 145-166, jan/mar, 2015.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: MOLINA, Mônica C; SÁ Laís Mourão. **Verbete da Licenciatura em Educação do Campo.**Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

CONCEPÇÃO DIÁLOGICA NAS PRÁTICAS ESCOLARES: UMA BREVE REVISÃO TEÓRICA[216]

Mariana C. Bhering
Universidade Federal de São Carlos
marybhering@gmail.com

RESUMO: A escola é um espaço de aprendizagem, cercada pela diversidade de pessoas e instituições que a integram na cultura cotidiana. Tendo em vista esse contexto de diversidade e de rapidez para adquirir e disseminar informações, é proposto nesse artigo uma breve discussão sobre a concepção dialógica e a concepção construtivista. A concepção comunicativa (dialógica) possui elementos que podem contribuir para responder as demandas e problemáticas desse novo contexto da sociedade, assim como ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVES: dialógica, práticas educativas e saberes.

Introdução

A especificidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem também precisa ser pensada de maneira particular, como no caso da infância, adolescência e juventude, adultos e idosos. São diversos sujeitos que compõe o ambiente escolar e pensá-los apenas como massa de estudantes, tem como consequência distanciá-los da instituição. "... parece-me que ainda precisamos avançar muito no sentido de extensão do direito à pluralidade aos próprios jovens que, em muitas circunstâncias, são tratados como uma massa uniforme de alunos sem identidade" (CARRANO, 2005, p. 166).

O desenvolvimento de escolarização foi um amplo processo de mudança de prioridades culturais. "A escola surge não apenas para ensinar saberes, mas fundamentalmente para adaptar e sujeitar os corpos dos trabalhadores da modernidade industrial capitalista" (CARRANO, p. 155). Para Freire (1991) esses saberes estão inseridos no horizonte maior, o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendida fora de seus reconte de classe.

A seguir, será discutido na primeira parte refletir sobre as abordagens pedagógicas construtivista e dialógica. E na segunda parte a implicação do método dialógico nas práticas escolares e valorização dos diferentes sujeitos e em seguida a conclusão.

Concepção construtivista e dialógica

[216] Artigo elaborado a partir de um trabalho da disciplina, denominada Educação Escolar: Teorias e Práticas, no programa de Pós-graduação em Educação de São Carlos, no ano de 2014.

As concepções sobre a realidade social e enfoques na aprendizagem divide-se em três eixos centrais: concepção objetivista, construtivista e comunicativa (dialógica) de acordo com Aubert et al (2008).

A concepção objetivista e construtivistas tiveram sua contribuição no contexto em que foram elaboradas, pois respondiam de as demandas desse período, no qual inclui a sociedade industrial. E a concepção comunicativa dialógica surgiu no contexto da sociedade da informação e do conhecimento.

Na perspectiva estruturalista parte-se do princípio que a realidade cria as estruturas e não a agência humana (AUBERT et al, 2008, p.37). Alguns autores representantes a perspectiva estruturalista o sistêmica são Parson (funcionalismo sistêmico), Asthusser (estruturalismo marxista) e Bourdieu (estruturalismo construtivista). "O professorado adquire uma posição de respeito e autoridade como fonte de conhecimento e como responsável por formar a transmissão dos conteúdos". (apud AUBERT et al, 2008, p. 38).

Do ponto de vista construtivista, tem como objetivo que cada estudante assimile e reproduza o mais próximo possível da informação transmitida pelo professor. Assim, a aprendizagem originada de um ensino construtivista é homogêneo e uniforme. Dentro dessa concepção o aluno e aluna que não conseguir reproduzir o que é transmitido se considera que tem dificuldades de aprendizagens (AUBERT et al, 2008).

A concepção construtivista parte da ideia que os sujeitos intervêm na realidade e que a realidade existe graças a construção subjetiva que ela faz das pessoas. Esse modelo por muito tempo foi importante para a organização da educação escolar e para a prática educativa, como as contribuições para ensino e aprendizagem, como: 1, a programação do ensino, sua estruturação e sequencia do ensino, 2) por parte do professor insistência no ensino de habilidade, e por parte dos alunos esforço por meio da repetição e prática, 3) o professor como componente principal no processo de ensino aprendizagem: ensinar, controlar, avaliar a aprendizagem do aluno. 4) estruturação do ambiente de ensino e aprendizagem que motive o aluno a realizar máximos de aprendizagens (AUBERT et al, 2008). O triângulo interativo: professor/a- aluno/a- conteúdo/s é insuficiente para analisar e entender a aprendizagem escolar, já que cada vez aumenta a importância das interações entre alunos e família, da comunidade e de variados espaços.

> No entanto, o triângulo interativo não considera a influência dos contextos na aprendizagem escolar ainda que, desde muito tempo e desde diferentes disciplinas, se tem estudado como os entornos socioeconômicos e socioculturais influenciam nos processos e nos resultados de aprendizagem. Mas aqueles entornos podem ser estudados com o objetivo da adaptação ou com o objetivo da sua transformação.

> Sabemos que o primeiro enfoque reproduz os baixos resultados de aprendizagem e, portanto, aumenta as desigualdades educativas e sociais, enquanto que o segundo transforma os níveis de conhecimentos prévios e aumenta a igualdade. (AUBERT et al, p. 72-73).

Atualmente os estudantes vivem a era da sociedade da informação, possuem conhecimento e informações obtidas: nos filmes, seriados, livros, telejornais, redes sociais, etc. Além do acesso facilitado das informações, têm-se também em muitos casos acessos as novas tecnologias, como celulares com vários recursos.

Na concepção construtivista tem como base a realidade como uma construção social que depende dos significados que dão as pessoas. A aprendizagem se refere a aprender através da relação dos novos conhecimentos com os prévios disponíveis na estrutura cognitiva.

Em contrapartida, a concepção dialógica pressupõe a participação da diversidade de agentes educativos presentes em cada contexto, de forma que as interações com estudantes se multiplicam e diversificam. Nessa concepção inclui o contexto em que a escola está rodeada, de outras instituições como: posto de saúde, associações, casas, etc. (AUBERT et al, 2008). Assim, os agentes educativos envolvem-se no processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre a escola e propondo ações conjuntas.

Um exemplo de que a concepção dialógica é uma concepção de aprendizagem viável, em que permite alcanças melhor qualidade de ensino e envolvimento da comunidade escolar com aprendizagem são as Comunidades de Aprendizagem.[217] "A concepção de aprendizagem dialógica se opõe a todo fundamentalismo dialógico. Engloba as contribuições realizados desde concepções tradicionais e também a aprendizagem significativa e o cooperativo" (AUBERT, et al, 2008 p. 26).

Na concepção dialógica as demandas são reivindicadas e são propostas planos de trabalhos e execução de acordo com cada instituição escolar, valorizando as falas e práticas de quem está no cotidiano da escola.

O método dialógico e as práticas pedagógicas

[217]Comunidades de Aprendizagem é uma proposta educativa de transformação social e cultural com a participação de todos os agentes educativos, professores, gestores, familiares e comunidade de entorno da escola. É um projeto político pedagógico que a escola pode escolher aderir e seguir sempre com o foco na máxima aprendizagem. Assim a proposta está presente no ensino fundamental para crianças e para pessoas adultas. (site do NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos)

A concepção dialógica é a que mais aproxima de uma alternativa para dialogar com todas as gerações no processo de ensino aprendizagem. O diálogo para Paulo Freire é o que permite a educação libertária, questionadora e de trocas, além da liberdade de pensamento e expressão, mas não de maneira desordenada, como um simples bate-papo. "O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cogniscível em torno de que gira quanto à exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos" (FREIRE, 1992, p. 61).

A prática do diálogo contrapõe-se ao treinamento apenas técnico de qualquer profissão, é necessária uma compreensão de nos mesmo enquanto sujeitos históricos, políticos, sociais e culturais, sem uma compreensão de como a sociedade funcional. Sem esse parâmetro de natureza política reforça-se o caráter fatalista que marca o "cansaço existencial", no qual não estimula o diálogo. Nessa perspectiva todos sabem algo e tem para ensinar, através de informações que obtém ou de elaboração de novas reflexões, Freire (1992) destaca que os camponeses precisam saber e discutir o que as universidades estão comprando sobre seus saberes. "Discutir com os camponeses é tarefa política de alta importância pedagógica, essas discussões podem aumentar o grau de confiança em si mesmos para a luta por um mundo melhor" (FREIRE, 1992, p. 69).

O autor defende a relação dialógica, também em relação a um certo equilíbrio entre à liberdade e a autoridade, no qual alcança-se a compreensão. Não propõe um isolamento entre oprimido e opressores, pelo contrário, a convivência passa por escolhas, negociações e acordos. Desse modo, cada sujeito tem o seu papel no ensino aprendizagem, o educando obrigatoriamente adisciplina intelectual que permeia a prática educativa, além de ter uma boa formação a disciplina em dar continuidade aos estudos, se atualizando. "Toda docência implica em pesquisa e toda pesquisa implica em docência" (FREIRE, 1992, p. 99). Portanto, essa prática é viável sobretudo por uma busca constante por parte do educando em aprender e comprometimento com o saber.

O distanciamento pela falta de diálogo entre agente educacionais e educando, favorece a chamada "educação bancária", denominada por Freire (1994) como uma educação em que o educador é o único responsável pelo processo de aprendizagem, entendendo o educando na com agente passivo, ou seja, não questionador. Ao contrário da educação problematizadora, em que o educador também aprende no processo em que se dispõe a ensinar. (FREIRE, 1994)

Conclusão

A concepção construtivista respondia as demandas apresentadas no período, traz uma grande contribuição para pensar o aluno como elemento chave na aprendizagem e não somente o professor

como na abordagem objetivista. A concepção dialógica indica ser um método para redirecionar a qualidade do ensino, na medida em que pressupõe envolvimento e comprometimento de todos os sujeitos do ambiente escolar. Nessa concepção o ponto de partida é o fato dos educandos e educadores aprendem no processo educativo.

Referências

AUBERT; Adriana, FLECHA; Ainhoa, GARCIA; Carme, FLECHA; Ramón e RACIONERO; Sandra. **Aprendizaje dialógici en la sociedad de la información.** Hipatia Editorial, Barcelona, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Documento orientador do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, 2013.Disponível em: < http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=116 > Acesso em ago. 2014.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Identidades juvenis e escola** in Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____ **Pedagogia daEsperança**. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Núcleo de Investigação e ação social e educativa. Apresentação: **Comunidade de Aprendizagem** – Disponível em: <http://www.niase.ufscar.br/comunidades-de-aprendizagem> Acesso em ago. 2014.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

CONSELHO ESCOLAR EM ESCOLAS DO CAMPO: PARTICIPAÇÃO COMO CONDIÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA

Adelson da Cruz[1]
UFPA-Brasil
ddcameta@yahoo.com.br

Drª. Georgina Negrão Kalife Cordeiro[2]
UFPA-Brasil
cordeiro@ufpa.br

RESUMO: O trabalho pretende analisar como é estabelecido o diálogo entre os sujeitos locais, as instituições de ensino e os Conselhos Escolares na consolidação da Gestão Participativa em escolas do campo no município de Augusto Correa-Pará. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa de campo. Os resultados apontam que no município estes órgãos surgiram no início dos anos 2000, não para ser um dispositivo de caráter pedagógico, mas para funcionar como unidade executora. Utilizaremos referenciais teóricos como: Teixeira (2005), Luiz, Riscal e Junior (2013), Antunes (2008), Constituição Federal de 1988, LDB, nº 9394/96, Cadernos de Conselhos Escolares e dados do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Participativa; Conselho Escolar; Educação do campo

INTRODUÇÃO

O conselho escolar representa um mecanismo de luta e controle social que visa consolidar a democracia na escola. Na escola do campo deve funcionar como núcleo para a socialização, discussão e construção de trabalhos coletivos da escola e da comunidade. Caderno do Conselho Escolar do MEC (2000). Diante disso nos cabe questionar, como se dar a participação dos sujeitos do campo nos Conselhos Escolares das escolas de suas comunidades?

Para responde-la traçamos como objetivo, analisar como se realiza o diálogo entre as populações tradicionais, a escola e os Conselhos Escolares na consolidação da Gestão Participativa em escolas do campo no município de Augusto Correa-Pará.

II – CONSELHO ESCOLAR DO CAMPO COMO ESPAÇO DE PESQUISA

A presente pesquisa analisou a participação dos sujeitos do campo nos Conselhos Escolares de quatro escolas do campo em Augusto Correa. Foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa de campo, onde buscamos observar e analisar a realidade, levantando dados e descrições que fortaleçam nossos argumentos. Esse tipo de pesquisa, como enfatiza Bogdan e Biklen (apud LUDKE E ANDRÉ, 1986. P. 13) "envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

A realização dessa pesquisa teve em vista a observação da realidade, documentos e experiências dos sujeitos, o enfoque teórico metodológico será dialético crítico.

III – PARTICIPAÇÃO COMO EXERCICIO DE FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA

A democracia como regime político, requer um processo de participação nas definições dos rumos da sociedade. Freire (1981), afirma que democracia não se faz por decreto, de uma hora para outra, é um processo, mas não um processo de cima par abaixo, e sim uma conquista coletiva, baseada no diálogo, onde o poder de decisão pertence a todos.

Diante do pensamento freiriano, pode-se considerar que uma das funções da escola pública é colaborar com fortalecimento da democracia, haja vista que seu interior é constituído por sujeitos que se propõe em lutar pela garantia de direitos, sendo estes de educação pública, gratuita e de qualidade. Esse processo se dar de forma dialética, envolvendo sujeitos que tiveram seus direitos negados pelas políticas de Estado capitalista.

Ao garantir aos educandos acesso à educação, a escola, além de se tornar um instrumento de fortalecimento da democracia, constitui-se em um dispositivo que contribui para a cidadania coletiva que consiste na reivindicação dos direitos sócio-políticos pelas categorias minoritárias sem que está venha perder sua identidade cultural (GOHN; 2005).

Diante disso, a escola fixa uma nova identidade, uma fisionomia de caráter popular que tem por objetivo melhorar o gerenciamento da instituição e a qualidade do ensino. De tal forma, ao aproximar a escola da comunidade tem a possibilidade de olhar criticamente a realidade social vivida por seus educandos, tornando-se uma instituição a serviço da comunidade.

Portanto, sua gestão tem que ser um processo participativo, aberto a participação de todos os sujeitos. Isso é necessário, pois a escola é uma instituição onde se manifestam diferentes formas de pensamento e impressões sociais. Ao garantir a participação da comunidade escolar em suas tomadas de decisões estabelece uma política de gestão baseada na descentralização do poder, na construção coletiva e na participação popular.

> Resgatamos aqui a afirmação de Pedro Jacobi (1990: 10) de que é necessário que "a administração se configure enquanto efetiva potencializadora de ampliação de práticas comunitárias através do estabelecimento de um conjunto de mecanismos institucionais que reconheçam direitos efetivamente exercíveis". Decentralizar, diz, ele, "não significa só a delegação de funções, mas também a fragmentação do poder". (ANTUNES, 2008. p. 133).

A decisão coletiva exige explicações, esclarecimentos, às vezes vários encontros, até o momento em que todos se sintam razoavelmente esclarecidos e seguros para fazer opções. Para Luiz, Rical e Júnior (2013), o conselho escolar caracteriza-se pelas decisões coletivas, funcionando de forma linear com a escola, não governam, mas transmitem opiniões, intenções, são espaços de discussão e comunicação social.

São os organismos institucionais que representam a participação popular nas escolas, pois seus representantes são eleitos através do sufrágio universal, tornando-se membros eletivos legitimados por toda a comunidade escolar. Assim, a participação da comunidade na gestão da escola se dará através do Conselho Escolar que segundo o Caderno 01 do Programa Nacional de Fortalecimento de Conselheiros Escolares (2004, p. 34 e 35), consiste;

> [...] em órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã.

Observa-se que é um instrumento de participação popular que viabiliza uma dinâmica descentralizada de gestão envolvendo diferentes sujeitos que determinam as finalidades e os anseios da escolar, sendo um organismo efetivo na busca e na consolidação da gestão participativa.

IV - RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa demonstrou que todos os conselhos surgiram com a finalidade de captar recursos, sem o debate com a comunidade, nasce mais como um organismo burocrático para responder a premissa da política de descentralização do Estado, com características de Unidades Executoras, do que como um mecanismo de compartilhamento da gestão escolar.

Como já foi dito, a participação é condição elementar para consolidar a democracia. No entanto, em todos os órgãos colegiados há participação dos sujeitos locais se dar de forma secundária através de cargos inexpressivos, atribuídos somente para compor a chapa de votação no período eleitoral. Já os cargos expressivos: presidente, coordenador financeiro e secretario são ocupados por funcionários da escola: Diretor, coordenadores pedagógicos, professores, secretários e auxiliar de serviços gerais.

Isso acaba por consolidar o Conselho das escolas, como um espaço de poder. Inviabilizando o desenvolvimento de trabalho coletivo, em que a representatividade dos sujeitos venha contribuir para o fortalecimento das gestões. Neste caso, especificamente, se constitui num processo individualizado de grupos que enxergam-no como um instrumento de relações políticas, fazendo com que grupos sejam formados para disputar processos eleitorais, estes partem da premissa que, quem detém o controle do conselho é quem pode decidir onde, quando e em que local serão investidos os recursos financeiros.

Renegam o diálogo permanente entre escola, conselho e comunidade local, em detrimento de disputas de forças políticas internas. Isso é perceptível nas reuniões dos conselhos, sendo que estas não têm caráter pedagógico, já que quase sempre se reúnem para discutir aspectos financeiros. Nessas reuniões o que se ver é diálogo único, sem questionamentos, com decisões tomadas a partir de quem detém cargos expressivos.

Pelo fato dos sujeitos do campo ocuparem cargos secundários, a participação destes não se faz condição essencial para o funcionamento do colegiado, sendo sua convocatória, de maneira esporádica apenas para que seja estabelecido *quórum* e assinar documentos. Essa condição renega a condição do sujeito do campo como um ser que produz conhecimento e cultura. Esses cargos inferiores são frutos do olhar do paradigma urbano de educação, sobre a condição social do homem do campo.

Verifica-se assim que o processo de decisão estar centrando "nas mãos de poucos sujeitos", constantemente, o presidente que conjuntamente com o diretor financeiro e a direção da escola decidem o que será feito com os recursos financeiros. Assim, ao invés de haver um processo de descentralização da escola, para que a comunidade participe, opine, passa haver uma centralização das tomadas de decisão, fazendo com que exista um distanciamento entre escola, do conselho para com a comunidade e a realidade da vida e dos sujeitos do campo.

Isso provoca uma exoneração das funções pedagógicas do conselho escolar, constituindo-se no cotidiano das escolas do campo como um instrumento vazio e desnecessário, quando poderia ser uns dos instrumentos para consolidar um processo pedagógico de valorização da cultura do homem do campo.

Esse processo evidencia que as características financeiras das Unidades Executoras se sobrepõem aos aspectos pedagógicos dos conselhos escolares, mesmo sendo órgãos distintos dentro das escolas, possuem diretrizes adversas. Outro fator é a falta de uma política municipal de formação para conselheiros e conselhos escolares nas escolas do campo, fazendo com que muitos conselheiros desconheçam as atribuições de seus cargos.

Esse formato de centralização nas tomadas de decisões dos conselhos das escolas campo, só servem para consolidar o paradigma educacional dominante, haja vista, que continuam a ter um currículo urbano que desconsidera os sujeitos do campo, estigmatizando o campo como lugar de atraso e a cidade como desenvolvido.

Foi constado que para contribuir na melhoria da qualidade do ensino aprendizagem, épreciso fortalecer o caráter pedagógico dos conselhos escolares demonstrando sua importância na construção de uma gestão democrática e participativa. Estabelecer um diálogo com os sujeitos do campo que são conselheiros para que através deum processo efetivo de formação continuada, possam contribuir no desenvolvimento de novas práticas educativas, onde o campo possa ser visto em todas as suas dimensões.

VI - TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Tratar de democracia em escolas públicas do campo, significa considerar o processo de participação da comunidade intra e extraescolar, sob a ótica do redimensionamento do papel do Estado e das políticas neoliberais na descentralização de poder e reordenamento das

tomadas de decisão a partir da década de 90. Neste caso, o órgão institucionalizado que legitima esse paradigma sócio-político é o Conselho Escolar.

O Conselho Escolar é um colegiado heterogêneo formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção, funcionários. É através dele que os sujeitos ligados a escola, direta e indiretamente, fazem-se representar e decidir sobre aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

VII - REFERENCIAS

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9394/96.

_____, Congresso Nacional. Constituição Federal do Brasil, 1988.

_____, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 03,de 04 de março de 1997. Brasília: FNDE, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8ª ed, São Paulo, 2011.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LUDK, M & ANDRÉ. M.E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Maria Cecília, RISCAL, Sandra Aparecida & JUNIOR, José Roberto Ribeiro: **Conselhos escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola**. In. LUIZ, Maria Cecília, NASCENTE, Renata Maria Moschen (org). Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MEC/SEB, Caderno dos Conselhos Escolares, 1 volume. Brasília: MEC, 2004.

MEC/SEB, Caderno dos Conselhos Escolares, 9 volume. Brasília: MEC, 2006.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO AMAZÔNICO: REPERCURSSÕES DA ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dayana Viviany Silva de Souza
UFPA/PPGED/GEPERUAZ - Brasil
dayanasouza@gmail.com

Joel Dias da Fonseca
UFPA/PPGED/GEPERUAZ - Brasil
jdjoel48@gmail.com

Salomão Antônio Mufarrej Hage
UFPA/PPGED/GEPERUAZ - Brasil
salomao_hage@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho visa apresentar algumas reflexões sobre as repercussões da Articulação Nacional por uma Educação do Campo no Currículo e Formação de Professores no contexto amazônico. A problemática centra-se na discussão do reconhecimento do campo, como lugar de vida, de direitos e de saberes antes subalternizados pelos currículos tradicionais nas educações básica e superior, onde esta última forma(va) professores para uma educação generalista, tradicional e sem olhar para a diversidade intercultural. A metodologia tem abordagem qualitativa e utilizou a pesquisa exploratória como mecanismo para levantamento inicial de produções. As conclusões iniciais apontam avanços na proposição e execução de um currículo e de uma formação de professores diferenciados no contexto amazônico.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Formação de Professores; Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

A Articulação Nacional *Por uma Educação do Campo* é demarcada a partir do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília em 1997 e, em seguida pelas Conferências Nacionais de Educação do Campo, que ocorreram nos anos 1998 e 2004, em Luziânia-Goiás. Eventos esses liderados por movimentos sociais e outras organizações como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), que amadureciam um outro olhar sobre o campo, a partir de um lugar que eram os assentamentos.

Nesse contexto propostas foram colocadas em prática, a exemplo da escola da terra com a pretensão de uma educação que sirva não só para aprender com os conhecimentos do

mundo, aqueles construídos e acumulados historicamente, bem como inseridos e trabalhados em sala de aula, mas, também, os conhecimentos dos povos do campo, superando então, uma visão urbanocêntrica que impera/imperava nas áreas rurais (FERNANDES, 2005).

Com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), "a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes". E na complementação destas diretrizes, em 2008, se baliza a quem se destina essa educação: às populações rurais, em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros, que, embora carreguem a comum característica rural − a falta de acesso a direitos e culminem com uma similaridade enquanto povos do campo − tem identidades e práticas socioculturais bem diferentes. Com esses diversos sujeitos é preciso ter clareza de que o campo é lugar de vida que foi construída "a partir da luta pela terra e da luta e da resistência para ficar na terra. E essas lutas foram desenvolvidas pelos sem-terra, pelos camponeses, pelos quilombolas, pelos povos indígenas", pelos ribeirinhos e muitos outros (FERNANDES, 2005, p.138).

Com os povos do campo tem-se reivindicado uma outra educação que se assente na biodiversidade sociocultural de cada um, sendo urgente e necessário pautar um currículo que considere os saberes de cada povo, para que a educação tenha um significado concreto, ou melhor, que faça sentido para a vida de cada um. O que é bem diferente da realidade tradicional e generalista que encontramos no Currículo para formação de professores do campo, onde na atual conjuntura busca trabalhar uma formação não reduzida por área, mas, multidisciplinar, para que tenham compreensão de novas lógicas para o trabalho pedagógico nas escolas e comunidades. Contexto esse que sustenta a discussão e expansão da Política da Formação de Professores do Campo no Brasil, e que se soma as expectativas e avanços do movimento no cenário nacional.

É nesse sentido que o presente trabalho busca apresentar algumas reflexões iniciais sobre as repercussões da Articulação Nacional por uma Educação do Campo no Currículo e Formação de Professores no contexto amazônico.

METODOLOGIA

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa exploratória, pois possui o intuito de proporcionar melhor conhecimento sobre a temática, bem como formular hipóteses e ter maiores informações sobre o assunto a ser investigado e até "descobrir um novo tipo de enfoque sobre o assunto" (GIL,1999; ANDRADE, 2002). Este situa-se também numa abordagem qualitativa pois abrange condições contextuais em que as pessoas vivem (YIN, 2016).

Nesse ínterim, buscou-se autores e documentos que trabalhem com a diversidade no Currículo, por entendermos que é neste pensamento que podemos pautar a Amazônia e suas variadas dimensões culturais, e em uma Formação de Professores que tenham como "chão da formação", as múltiplas realidades da docência, que não é somente a da cidade. E no caso da Amazônia, a discussão de várias territorialidades. Assim, dialogou-se com alguns documentos da Educação do Campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo (2008), Silva (1999), Fernandes, (2005), Arroyo (2008).

Nessas fontes, o ponto de partida foi a trajetória do Movimento por uma Educação do Campo, a relação com a diversidade cultural dos povos, evidenciando-a como elemento essencial para elaboração de currículos, mas, também, possíveis análises corelacionadas com o contexto amazônico, que tem no meio rural ritmos e tempos diferentes. Necessitando então de uma educação que atenda as especificidades das populações da Amazônia.

DISCUSSÃO DOS DADOS

O Currículo é historicamente resultado de uma seleção que parte de um universo mais amplo de conhecimentos até a seleção do que irá constituir precisamente suas matrizes, conteúdos e objetivos (SILVA, 1999). É a escolha desses conhecimentos que contribuirão para uma forma de educação para fins sociais, e aqui prioriza-se a educação em movimento, dialógica, tendo as práticas sociais como verdadeiro centro da formação humana. Por isso, o currículo da Educação do Campo deve ser trabalhado com vínculos na história e na cultura das pessoas do campo. O que significa dizer que deve-se superar o processo de colonização posto ao meio rural e permitir que diferentes sujeitos possam também aprender com suas histórias, memórias e culturas. O currículo então, deve ser construído numa concepção

dialógica do ato pedagógico com os sujeitos, isto é, eles precisam sentir-se inseridos no processo e que este currículo tenha impacto transformador e sentido em suas vidas.

A discussão de um outro currículo para a Educação do Campo também urge pela Formação de Professores qualificados e empenhados na construção de um outro projeto de nação. A história da formação docente no Brasil nos apresenta um enredo em que professores não são bem remunerados, por isso trabalham mais e ficam cansados, com baixa auto estima, elaborando planejamentos fracos, sem perspectiva futura, virando um círculo vicioso. O que ocasiona aulas ruins, desinteressadas e sem propósitos críticos. Cenário este dessintonizado dos princípios do movimento da Educação do Campo que luta por uma outra identidade para professores do campo, melhores condições de trabalho, de salário e de vida.

Como se sabe, a Educação do Campo, com avanços e desafios, ainda está em movimento e como diz Arroyo (2008, p.14) devemos reeducar o nosso olhar sobre a diversidade, sobre o que está posto nas lógicas e valores constituintes que impregnam a educação por meio da racionalidade e padrões de ciência, civilização, classificação e segregação. A diversidade deve ser o ponto de partida para se avançar "em outras funções sociais, culturais e pedagógicas para as universidades públicas e para seus cursos de formação. Inclusive para a pesquisa e a teorização".

CONCLUSÕES

Conclui-se que, com os avanços da Educação do Campo enquanto Política Pública na Educação Básica e Educação Superior, e a positiva expansão dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, vem se construindo uma categoria e movimento que evidencia uma unidade, um protagonismo de sujeitos de diferentes áreas rurais do Brasil, um querer de diferentes povos pelo rompimento com uma educação rural segregatória e excludente, o desejo de mudar a história e de construir um outro projeto de nação. Sim, esse é o contexto que nós amazonidas concordamos e acreditamos. Porém queremos mais e queremos ver mais essa Educação do Campo na/da Amazônia influenciada pelos rios, furos, igarapés, florestas e terras, pela heterogeneidade de produções, culturas e sujeitos, tão negada desde o processo de colonização e que ainda se mantém nos livros, nos currículos, nas propostas educacionais, nas mentes das pessoas, enfim, reconhecer a temporalidade e a dinâmica socioespacial que vivemos nas grandes extensões geográficas amazônicas. É isso que se quer encontrar, uma

educação que se amplie e se remeta às especificidades da terra, da floresta e das águas. Avançamos com as repercussões da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, mas, precisamos discutir mais sobre o nosso lugar e propor do lugar da Amazônia, a educação que queremos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**: noções práticas. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA; Mônica. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 1ed.Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

CNE/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 3 de Abril de 2002.

_____. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. **Resolução CNE/CEB n. 2**. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada – construindo a Educação do Campo. In: Arroyo, Miguel; Caldart, Roseli; Molina; Mônica. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 1ed.Petrópolis: Editora Vozes, 2005, v. 1, p. 133-146.

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

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

DAS TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO ÀS DISCUSSÕES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE

Alessandra Sampaio Cunha
IFPA /BRASIL
alessandra.sampaio@ifpa.edu.br

Nívia Maria Vieira Costa
IFPA /BRASIL
nivia.costa@ifpa.edu.br

Sergio Ricardo Pereira Cardoso
IFPA /BRASIL
sergio.cardoso@ifpa.edu.br

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é apresentar as discussões para Educação do Campo como via de reflexões e políticas públicas acerca dos resultados obtidos na investigação de um fragmento de território educativo de pesca artesanal na Amazônia paraense. Teve como objeto as implicações de escassez dos recursos naturais relacionada à ausência do ordenamento pesqueiro local. A metodologia, de cunho qualitativo, baseia-se nos discursos obtidos nas entrevistas semiestruturadas, observação participante e aplicação de questionários. Os resultados deste estudo permitem apontar que a Educação do Campo é fundamental para as mudanças das realidades dos territórios educativos pesqueiros amazônicos, no sentido, de cooperar com o fortalecimento das categorias e com a organização social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Políticas Públicas. Organização Social.

Introdução

A natureza histórica da atividade humana demarca o nível de consciência que os homens possam construir acerca do mundo que os rodeia. Isto significa que as produções sociais e culturais estão diretamente vinculadas às circunstâncias históricas, políticas, sociais e culturais que circunscrevem o cotidiano de quem as produz, demarcando seus interesses e suas necessidades (DIEGUES, 2005).

Na concepção que perpassa todos os contextos vividos da relação homem - natureza, a utilização dos recursos naturais é vista como indispensável. É nesta configuração da relação entre homem e natureza que investigamos um fragmento de território de pesca na Amazônia paraense, a partir dos saberes e das práticas cotidianas dos pescadores artesanais.

Nesse contexto, faz-se necessário retratar os pescadores artesanais em seu movimento social. Movimento que fortalece as organizações sociais desses sujeitos como atitude de manifestação de maneira mais formal, frente à falta de reconhecimento e dificuldades que

permeiam o setor pesqueiro, perante os que buscam firmar seu papel enquanto sujeitos sociais e políticos (MORAES, 2007).

Partindo dessa premissa, a pesquisa analisa um território de pesca no interior da Amazônia paraense, a partir das práticas cotidianas dos pescadores e as dificuldades enfrentadas pela ausência de organização social dessa categoria para a viabilização do ordenamento pesqueiro local.

Assim como os que tecem conhecimento, que fazem uso de várias técnicas para encontrar os fios condizentes, travamos diversos diálogos com autores de campos de conhecimentos diferentes como Fernandes (2005), Hage (2007), Cardart (2002), Santos (1991), Lévi-Strauss (1976), Diegues (2005), Raffestin (1993), Moraes (2007), entre outros, para obter os fios e a forma do objeto desta elaboração.

Preservar o patrimônio natural de comunidades do campo na Amazônia tem sido foco de muitas pesquisas, embora os resultados destas não tenham contribuído muito para a melhoria de vida dos amazônidas, em destaque os pescadores artesanais do Lago Segredo, que estão com seu patrimônio natural ameaçado, principal fonte de sobrevivência para sua (re)produção social.

A origem de tais implicações de escassez dos recursos naturais está relacionada à ausência do ordenamento pesqueiro local, assim como a forma que estes sujeitos se relacionam com os elementos naturais no espaço em que atuam. Além disso, essa territorialidade não é reconhecida pelos governantes da região responsáveis pela fiscalização e pelo controle da extração do pescado no território.

Partindo dessas discussões, a necessidade deste estudo se justifica pela importância na medida em que contribui para novas pesquisas nesse segmento tão rico de saberes e ao mesmo tempo tão ausente de políticas públicas nos campos amazônicos. Contribui também para fomentar políticas públicas municipais, em especial no âmbito social, educacional, econômico e ambiental.

Assim, no intuito de responder às questões norteadoras mais importantes desta pesquisa: a) Como é analisado o território de pesca enquanto território educativo a partir das práticas cotidianas dos pescadores artesanais e a relação desses com os elementos naturais; b) De que forma a Educação do Campo pode contribuir para a organização social dos sujeitos do campo?

Foram traçados os seguintes objetivos: a) Analisar o território de pesca enquanto território educativo a partir das práticas cotidianas dos pescadores artesanais e as formas de relação dos pescadores com os elementos naturais, a fim de buscar subsídios que possam contribuir com o ordenamento pesqueiro do Lago Segredo, Capanema-PA; b) Fomentar políticas públicas de organização social dos pescadores artesanais para o fortalecimento da categoria na intenção de normatizar a atividade pesqueira local, na perspectiva da Educação do Campo.

Assim, de modo geral, apontamos a Educação do Campo como caminho promissor que possa reverter o conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais dos sujeitos do campo, enfim, uma educação que promova o desenvolvimento e sustentabilidade do campo.

Metodologia: caminhos trilhados

O envolvimento com a teoria sobre territórios educativos, educação do campo e organização social foi motivada por uma intensa e desafiante caminhada. A intensidade desse desafio foi marcada por momentos de interlocuções pelos diálogos e pela vivência com os sujeitos desta pesquisa.

Essa empreitada tratou-se, antes de qualquer coisa, do caminho e da realidade social vivenciada. Isso implicou uma concepção de ciência traduzida nos instrumentos da pesquisa, que permitiu a articulação operacional entre teoria e realidade empírica, com impactos decisivos sobre a construção do objeto de estudo – território de pesca enquanto território educativo (SANTOS, 1991). Desta forma, a pesquisa em foco empenhou-se por apresentar uma coerência interna entre as opções teóricas e, por consequência, na definição do método e técnica desta pesquisa.

O parâmetro para a escolha do lócus do estudo foi a realidade dos sujeitos da pesca no cenário amazônico. O território de pesca situa-se na região do nordeste paraense, na Comunidade Segredinho, no município de Capanema-PA. Portanto, no interior desta comunidade está localizado o Lago Segredo.

A escolha da comunidade deve-se pela prática da atividade pesqueira realizada em um lago, o que retrata muito bem o cenário da pesca na Amazônia, que implica a necessidade de discutir e encontrar meios de garantir a organização da categoria de pescadores – atores sociais desta pesquisa – e a normatização da captura do pescado para a comunidade local,

com o intuito de garantir a sustentabilidade dos recursos naturais da população que deles sobrevive, em especial a Comunidade Segredinho.

Diante do número de famílias, foi aplicado o questionário focado nos aspectos socioeconômicos das 146 famílias da comunidade, ou seja, aproximadamente 100% dos domicílios na comunidade. A amostra foi composta por 13% do número de famílias, sujeitos que aceitaram participar tanto das entrevistas quanto do grupo de conversa nas visitas na comunidade.

Nos caminhos trilhados, desenhamos o percurso com a ideia de alcançar as repostas do nosso objeto de estudo, respondendo às questões norteadoras de nossa pesquisa. Desse modo, a pesquisa adotou os seguintes caminhos metodológicos: pesquisa de campo *in loco* tendo como enfoque a abordagem qualitativa como seu eixo central – porque se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc. (LAKATOS, 1999).

Optamos por utilizar três técnicas para a coleta de dados. A primeira consistiu na aplicação do questionário visando elaborar um diagnóstico social, histórico e cultural dos sujeitos da pesca. A segunda foi a entrevista individual. O tipo de entrevista aplicado foi a semiestruturada, que segundo Minayo (2009, p. 64) "combina perguntas fechadas e abertas e o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada". A terceira técnica foi a observação. Tratou-se de uma observação participante, porque é um meio de participar diretamente da vida social dos sujeitos no seu cenário cultural, com a finalidade de colher dados e fazê-los compreender a importância da investigação sem ocultar o objetivo da pesquisa (MINAYO, 2009).

A forma de tratamento dos discursos dos sujeitos deste estudo constituiu-se na corporificação das teias sequenciais dos argumentos, não apenas do discurso individual, mas também nos diálogos que surgiram no momento da coleta de dados, tanto nas entrevistas quanto na observação *in loco*, que nos permitiu alcançar os elementos constitutivos desta pesquisa e identificar as categorias.

Discussão dos resultados da pesquisa

Entrar no universo desses sujeitos e dialogar com suas formas de ser e fazer foi para nós adentrar num campo de polifonias com um olhar na Educação do Campo, para dar sentido

tanto ao modo de ser e viver no território educativo pesqueiro quanto aos significados que estes sujeitos atribuem sobre si.

A primeira questão refere-se à análise do território de pesca enquanto território educativo a partir das práticas cotidianas dos pescadores artesanais. Analisamos que o território é compreendido como espaço educativo, de trabalho, moradia, sobrevivência, de convivência coletiva. Desse modo, os laços que os sujeitos possuem com o território em que vivem, vão muito além, estabelecendo-se nas relações intersubjetivas do cotidiano, isto é, um processo de aprendizado da memória social, das tradições culturais, dos saberes imaginários e representações produzidas e comunicadas oralmente nas práticas cotidianas sociais (LÉVI-STRAUSS, 1976).

Nesse sentido, os pescadores artesanais são sujeitos de desejos de pertencimento, o que possibilita a permanência de sua identidade de pescador no território de pesca, pois se entende que no cenário amazônico são comuns esses sentimentos de forte ligação pelo território em que vivem ligados à materialidade, às sensações e às representações construídas historicamente (RAFFESTIN, 1993).

Em relação à última questão, que trata da organização social por via de políticas públicas e na perspectiva da educação do campo, esta se refere à forma pela qual os pescadores podem conquistar seus direitos, se fortalecendo através da coletividade e da organização da categoria mediante as experiências em âmbito formal e informal para a criação de uma colônia local (CALDART, 2002).

Assim, reconhecer legalmente a existência do pescador artesanal, ou qualquer outra denominação que aponte para pequenos produtores pesqueiros na Amazônia paraense, a exemplo dos pescadores do Lago Segredo, pode apresentar um primeiro passo para a importância das políticas públicas para Educação do Campo nos contextos amazônicos paraenses visando o estabelecimento das condições dos diferentes sujeitos para o encaminhamento e resolução das demandas com base na realidade local (HAGE, 2007).

Conclusões

Partindo das discussões dos resultados, observamos atentamente os fios que teceram as discussões e a elaboração desta pesquisa, ancorada nos discursos analisados desses sujeitos pescadores, que nos levaram a inferir que o Lago Segredo, local de (re)produção, se configura para eles como a garantia de pertencimento nessa sociedade. Diante dessa imagem que

construímos, sobre o território educativo pesqueiro amazônico, é que a Educação do Campo torna-se necessária, enquanto promissora de desenvolvimento do campo a partir dos saberes e das práticas cotidianas dos sujeitos sociais (FERNANDES, 2005).

Portanto, diante do contexto atual, quando se trata dos enfoques sobre territórios, especificamente território de pesca, que não deixa de ser educativo, percebe-se que a reorganização mundial vivenciada atualmente perpassa uma nova orientação sobre a materialização da relação homem-natureza. Assim sendo, espera-se com o resultado deste trabalho, fomentar políticas públicas por uma Educação do Campo que proporcione orientações que possam subsidiar o fortalecimento de unidades organizativas que tendam a buscar o ordenamento da pesca a partir da organização social nas comunidades amazônicas paraenses.

Referências

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Kolling, E. J. ET AL (orgs). Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Art. Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

DIEGUES, A. C. O movimento social dos pescadores artesanais brasileiros. In: **Povos e mares**. São Paulo: NUPAUB-USP, 2005.

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Molina, M. C (org). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2005, p. 27 – 39.

HAGE. S. M. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Amazônicos Pedagógicos** – REBEP. INEP. Brasília, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O olhar distanciado**. Tradução de Carmem de Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1986.

MINAYO. Maria C. S (Org.). **Pesquisa Social: Teoria e método e criatividade**. Ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, S. C. de. **Uma arqueologia dos saberes da pesca: Amazônia e Nordeste** / Belém: EDUFPA, 2007.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, José V. A construção da viagem inversa. In: **Cadernos de sociologia**, nº 3, Porto Alegre: UFRGS, 1991.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONSTRUINDO ESCOLAS SUSTENTÁVEIS COM AS COM-VIDAS.

Eliton Janio Araújo Ferreira
Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil
elitonaraujo@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho busca investigar os procedimentos para a implantação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vidas) e a sua importância para a formação de escolas sustentáveis. A proposta das Com-Vidas surgiu a partir de demandas da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil de Meio Ambiente, realizada em 2003. A metodologia baseou-se na realização de uma revisão bibliográfica em livros, periódicos, artigos científicos e sites disponíveis na rede mundial de computadores a respeito da temática. Verificou-se que a escola tem papel fundamental na criação e no fortalecimento das Com-Vidas, com vistas a garantir a conservação do meio ambiente e que a criação desse colegiado também contribui para a integração da comunidade escolar, promovendo assim um espaço democrático de discussão a respeito dos problemas da escola e da comunidade onde a mesma está inserida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Escola Sustentável; Meio Ambiente.

INTRODUÇÃO

A criação das Comissões de Meio Ambiente e qualidade de Vida (Com-vidas), nas escolas brasileiras, é o atendimento aos anseios dos jovens participantes da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, tendo sido realizada por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Meio Ambiente, em Brasília, no ano de 2003.

Um dos objetivos principais desse colegiado jovem nas escolas, é a realização de ações que repercutam na melhoria da qualidade de vida dos alunos, realizando também uma troca de experiências entre toda a comunidade escolar, tendo como seus atores: alunos, professores, pais e a comunidade em geral.

Com a realização desse trabalho, nos propomos a realizar uma revisão bibliográfica acerca dos procedimentos e a importância da criação das Com-Vidas nas escolas brasileiras.

METODOLOGIA

O presente estudo, constitui-se de uma revisão bibliográfica, no qual realizou-se uma consulta a livros, periódicos, artigos científicos e sites disponíveis na rede mundial de computadores a respeito dos procedimentos e da importância da criação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas e suas contribuições para a conservação do Meio Ambiente.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A escola possui papel de destaque na construção e fortalecimento de escolas sustentáveis por meio da implantação das Com-vidas, considerando que esta possui como uma de suas principais funções formar cidadãos críticos e disseminar o conhecimento.

Para Trajber e Sato (2016) "É possível que a escola não seja a resposta de problemas, mas ela reproduz os discursos da sociedade. Os espaços educadores sustentáveis desejam que a escola transcenda isso, sendo geradora de uma cultura pró-sustentabilidade" (TRAJBER; SATO, 2016, p. 77).

Nesta linha de análise, Brasil (2012) nos apresenta uma definição do que podemos entender por Escola Sustentável, entendendo-a como

> um local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável. Uma escola sustentável é também uma escola inclusiva, que respeita os direitos humanos e a qualidade de vida e que valoriza a diversidade. (BRASIL, 2012, p.10)

Brasil (2016) também define Escola Sustentável

> como aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a inten-cionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam (BRASIL, 2016, p. 02).

Através das definições apresentadas pelos autores acima, podemos compreender Escola Sustentável como um espaço que respeite as diferenças, que preze por decisões coletivas e que analise criticamente sua realidade, buscando também elaborar soluções para os problemas identificados. Espera-se que essa Escola dissemine a educação ambiental como importante ferramenta no enfrentamento da crise ambiental, econômica e social existente nos dias atuais.

Brasil (2010) afirma que

> Para que a educação ambiental aconteça de fato, cada medida adotada em relação ao espaço escolar, ao currículo e à gestão da escola precisa considerar critérios de sustentabilidade, que devem funcionar como balizadores de todas as ações. Precisamos transformar a escola em um espaço vivo, integrado à natureza, de forma a criarmos um ambiente bonito, aconchegante e motivador, que estimule a inovação, a aprendizagem e reflita o cuidado com o ambiente e com as pessoas (BRASIL, 2010, p. 10)

É importante elencar que a preocupação com a sustentabilidade não está somente relacionada a questão ambiental ou ecológica, mas de modo geral com a situação social, econômica e política da Escola.

Neste sentido, Brasil (2012) nos apresenta os critérios para que uma escola possa ser considerada sustentável, sendo eles:

> -Promover a saúde das pessoas e do ambiente.
> -Cultivar a diversidade biológica, social, cultural, etnorracial, de gênero.
> -Respeitar os direitos humanos, em especial de crianças e adolescentes.
> -Ser segura e permitir acessibilidade e mobilidade para todos.
> -Favorecer o exercício de participação e o compartilhamento de responsabilidades.
> -Promover uma educação integral (BRASIL, 2012, p.10)

Mais uma vez vemos reafirmada preocupações e critérios que vão para além do aspecto ambiental, mas preocupados com o equilíbrio ambiental e de todos os indivíduos. Brasil (2016) ainda afirma que "A transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo" (BRASIL, 2016, p. 02).

Trajber e Sato (2010) afirma que para que a Escola possa transformar-se em um espaço educador sustentável, se faz necessário que

> o espaço da escola seja repensado em articulação com o currículo, de acordo com as premissas da sustentabilidade socioambiental, gerando uma nova cultura na comunidade escolar. Envolve estudantes, membros da comunidade, professores, funcionários e gestores em diálogos constantes voltados à melhoria da qualidade de vida, por meio da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida), uma ação estruturante da educação ambiental já adotada em algumas escolas brasileiras, que seria um mecanismo para a readequação gradual e permanente da escola a essas novas premissas. (TRAJBER;SATO, 2016, p. 72).

O Ministério da Educação e o Ministério do Meio Ambiente tem unido esforços na implantação de Escolas Sustentáveis e Comissões de Meio Ambiente e qualidade de vida que também são importantes ferramentas no processo de construção de espaços educadores sustentáveis.

A respeito das COM-VIDAS, Brasil (2016), afirma que

> Trata-se de um colegiado que envolve estudantes, professores, gestores, funcionários, pais e comunidade com o objetivo de promover a sustentabilidade na escola em todas as suas dimensões, estabelecendo relações entre a comunidade escolar e seu território em busca de melhoria da qualidade de vida. A originalidade desse coletivo é estimular e fortalecer a liderança estudantil na definição dos destinos da escola. Orientada por esses objetivos, a Com-Vida anima um espaço de construção coletiva do futuro que se deseja e, para isso, estabelece a "Agenda 21" na Escola. (BRASIL, 2016, p. 02).

Como se observa, para conduzir as transformações que são necessárias para a transformação das Escolas em espaços Educadores Sustentáveis, se faz necessário também uma equipe que articule as ações junto com toda a comunidade escolar e esteja a frente para a sua implementação. Nesta linha de análise, Brasil (2004) afirma que

> O principal papel da COM-VIDA é contribuir para um dia-a-dia participativo, democrático, animado e saudável na escola, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade. Por isso, a COM-VIDA chega para somar esforços com outras organizações da escola, como o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho da Escola, trazendo a Educação Ambiental para todas as disciplinas.

Corroborando o assunto, Brasil (2007) apresenta que um dos objetivos da COM-VIDAS "é consolidar na comunidade escolar um espaço estruturante e permanente para realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, com intercâmbio entre as escolas e comunidades" (BRASIL, 2007, p. 09).

A título de contexto histórico, Brasil (2007) ainda afirma que

> A Com-vida – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas é uma das ações estruturantes do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, em implantação desde 2004. A idéia surgiu como resposta às deliberações da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, quando os estudantes propuseram a criação de *conselhos jovens de meio ambiente e a elaboração da Agenda 21* nas escolas do país. (BRASIL, 2007, p. 10).

Cumpre assinalar que a ideia da formação das Comissões de Meio Ambiente e qualidade de vida surgiu dentro de um ambiente democrático e de alta representatividade no Brasil que é a realização de Conferências. Semelhante ao desdobramento realizado em nível nacional, a Escola também deve realizar a sua Conferência na Escola tendo como um dos principais objetivos a formação da COM-VIDA. A respeito desse processo, Brasil (2004) apresenta que "o delegado ou delegada e seu suplente eleitos na Conferência organizam e divulgam a primeira reunião com o apoio dos professores. Isso pode ser feito por meio de boletins, avisos em murais, rádio, alto-falante e de tudo que a imaginação criar" (BRASIL, 2004, p. 11).

O Segundo passo para a formação da COM-VIDA é a assinatura do termo de convivência entre todos os participantes, objetivando adequar agendas e discutir o processo para a construção da Agenda 21 da Escola (BRASIL, 2004).

O próximo passo é construir a agenda 21 da Escola, seguindo a metodologia definida pelo Ministério do Meio Ambiente. Em suma, trata-se da identificação dos problemas encontrados na Escola e a definição de possíveis soluções para resolvê-las, tendo a participação de todos os atores envolvidos na Escola.

CONCLUSÕES

A criação da com-vida nas escolas é um importante passo para que se crie um espaço democrático de diálogo entre os atores da escola (professores, alunos, e comunidade em geral). Esse espaço de discussão juvenil, contribui para que os alunos exercitem sua consciência de maneira crítica, objetivando encontrar soluções para os problemas da escola e do seu entorno.

De fato, não podemos entender a implantação das comissões de meio ambiente qualidade de vida para a solucionar os problemas ambientais que cada vez mais são crescentes em nosso meio, mas podemos considera-la como uma ferramenta de educação ambiental que pode contribuir para a construção de escolas sustentáveis transformando assim a vida de todos que a compõe e consequentemente do bairro, da cidade e assim por diante.

O Sucesso dessa ferramenta só acontece se todos assumirem um compromisso de promover ações que repercutam na melhoria do ambiente escolar. Assim, professores e alunos, pais e a comunidade em geral precisam estar irmanados em prol do mesmo objetivo: promover um meio ambiente adequado, de uso de todos e sadio a qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE no 18, de 21 de maio de 2013**. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual_Escolas_Sustentaveis_v%2026.06.2013.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis:** educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Brasília: MEC, MMA, 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Processo Formativo Escolas Sustentáveis e Com-Vida**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA.** (Série Documentos Técnicos, nº 10). Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação.**Formando Com-Vida Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola**: construindo Agenda 21 na Escola. Brasília: MEC, 2004

TRAJBER, Raquel; Michèle SATO. **Escolas Sustentáveis:** Incubadoras de transformações nas comunidades. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3396/2054 >. Acesso em: 05 out. 2016.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ENSINO DE BIOLOGIA NO MUSEU DA AMAZONIA: É POSSÍVEL?

Mallu Marilliyn Madonna Nascimento Lira
Centro Universitário Nilton Lins – Am

Clorijava de oliveira Santiago Júnior
Centro Universitário Nilton Lins - Am

RESUMO: a pesquisaapresenta os resultados de uma visita realizada no Jardim Botânico Adolpho Ducke, na cidade de Manaus/AM. busca discutir as possiblidades de explorar conhecimentos através do contato direto com o meio ambiente, possibilitando a promoção de formadores de opiniões e troca de conhecimento entre o espaço e os visitantes.Portanto, oportunizou um olhar diferente para a Floresta Amazônica, como um espaço não-formal, em potencial para promoção da educação em um ambiente totalmente natural. Os espaços não formais, como o Museu da Amazônia pode proporcionar aos alunos de biologia um local propicio para o aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Espaços não formais; Educação ambiente; Ensino de biologia

Introdução

O Museu da Amazônia (MUSA) é um espaço localizado dentro da reserva florestal Jardim Botânico Adolpho Ducke. Toda área de preservação compreende uma área de aproximadamente 500 hectares. A área destina a fazer parte do Museu compreende 100 hectares, que são estudados por cientistas há mais de 30 anos.

O MUSA foi criado com o intuito de promover inclusão social, mediante exposições sobre a biodiversidade oferecida pela região amazônica, além realizar intercâmbios que visa difundir conhecimentos sobre a fauna, flora e costumes indígenas.

Com o intuito de expandir o conhecimento dentro das exigências do ensino de ciências, o local proporciona trilhas educativas, que durante todo o percurso é possível ter um contato mais próximo com a natureza, levando conhecimento com possibilidades de aulas práticas através de contato direto com várias espécies de animais catalogados em habitat natural e plantas nativas da região amazônica, incluindo exposições científicas e mostras de vídeos sobre documentários com informes educativos.

Por conta da variedade de elementos que o MUSA proporciona em seu espaço interativo, percebemos que a Educação Ambiental é um meio de relacionamento entre o ser humano com o meio ambiente e é a melhor maneira de inserir na vida das crianças a

responsabilidade de preservar, cuidar e buscar alternativas para evitar a extinção da biodiversidade da região.

O objetivo dessa pesquisa busca informar, que o museu da Amazônia pode ser utilizado como possibilidade de educação ambiental no ensino de biologia proporcionando ás pessoas que ali visitam, principalmente nas crianças a importância de participar ativamente na sociedade contribuindo com voz crítica e construtiva despertado, através de seus espíritos de curiosidades.

O Museu como espaço não formal

Os espaços não formais são instituições que tem assumido como um de seus objetivos a promoção da Educação não formal em Ciências como: museus de ciências; centros de ciências; museus de história nacional; planetários; zoológicos; jardins botânicos; hortos; parques ecológicos; aquários e outros afins (CAZELLI, 2005; VIEIRA, 2005; ZIMMERMANN; MAMEDE, 2005; PIVELLI; KAWASAKI, 2007).

Segundo o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), em 1956 foi definido que: "Museu é um estabelecimento de caráter permanente, administrado para interesse geral, com a finalidade de conservar, estudar, valorizar de diversas maneiras o conjunto de elementos de valor cultural: coleções de objetos artísticos, históricos, científicos e técnicos, jardins botânicos, zoológicos e aquários".

O museu da Amazônia (MUSA) vem a ser um ótimo lugar para conhecer as mais variadas espécies de animais, mostrando a cultura da Amazônia com sua rica biodiversidade, e sendo um ótimo ambiente, classificado como espaço não formal.

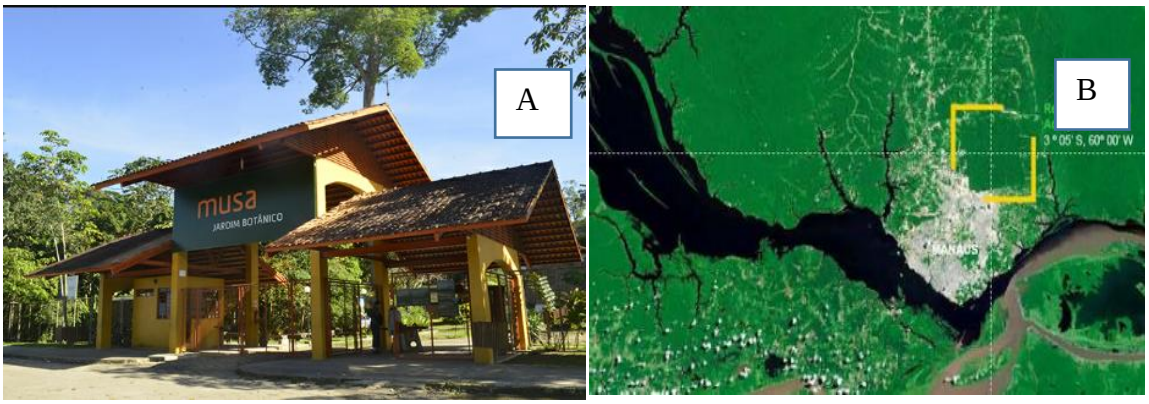


Figura 1(A, B) - Faixada da entrada do Museu da Amazônia, Foto Satélite
Fonte: Santiago, 2016.

O jardim botânico é um local propício para o ensino de ciências, por oferecer uma gama de recursos naturais a serem explorados. Através desse ambiente, o professor pode utilizar diferentes recursos para propiciar a apreensão e reflexão dos conteúdos abordados em sala de aula ou encontrar diversas vantagens ao visitar um ambiente como este com os estudantes (QUEIROZ et al., 2013 p. 150).

Explorando A Trilha Educativa

Para ter acesso ao passei no Museu da Amazônia é necessário o acompanhamento de um guia, responsável por apresentar toda a trajetória das trilhas educativas existentes, que são caminhos sinalizados com placas informativas. Durante o percurso, o guia leva para conhecer as mais variadas espécies de Vegetação, os animais e fungos que residem no MUSA. Percorrendo o espaço, pôde-se visualizar as interações das árvores centenárias, processos ecológicos, estratégias de defesas e preservação da fauna e flora.

O processo de apresentação dos mais variados indivíduos existentes no MUSA, é a principal característica de metodologia, como forma de ensino através de contato prático e direto com o meio ambiente, sendo uma maneira de interação onde há um dinamismo que atrai a atenção das pessoas que ali visitam, principalmente das crianças.

O MUSA busca mostrar aos visitantes todas as técnicas de tratamento e manuseio com os animais e plantas, que ali são encontrados. Em seus respectivos habitats, a fauna deve ser respeitada, e o visitante aprende a olhar com mais cuidado, aumentando a curiosidade sobre as espécies.

De acordo com Ikemoto (2007), Ademais, esse tipo de atividade aguça a percepção, o senso estético e a curiosidade do aluno em relação às plantas, motivando-o para o aprendizado na escola e a busca de mais informações por conta própria e a ter atitudes mais responsáveis e cidadãs em relação às plantas. As plantas podem ser estudadas, aliando a observação pode ser de extrema validade para o Ensino de Botânica.

Os recursos bióticos (plantas, animais, fungos) e abióticos presentes no local podem ser explorados durante uma aula campo propiciando a apreensão dos conteúdos abordados, O contato direto com a natureza aguça os sentidos e a curiosidade dos alunos estimulando a aprendizagem dos conteúdos de ciências.

Ao utilizar os parques urbanos são oportunizados uma educação científica que aproxime este conhecimento com a realidade do cidadão. O que acarreta a necessidade de inseri-los nos programas das escolas como complemento ao ensino formal, visto que os espaços das escolas não dispõem de áreas verdes ou até de mesmo de áreas amplas que permitam aos alunos explorar este contato direto com a natureza, algumas vezes de forma ainda intocada pelo homem, como no Jardim Botânico Adolpho Ducke. Elementos abióticos como solo, temperatura, água também são elementos presentes na reserva florestal que estão disponíveis para o ensino no local.

Alcântara e Terán (2010) concordam sobre a ideia de se utilizar os elementos da floresta como possibilidades pedagógicas, sobretudo para escolas situadas em áreas rurais, onde a existência desses recursos naturais é abundante.

Recursos didáticos podem ser trazidos pelo professor e alunos para viabilizar o Ensino de Ciências no Jardim Botânico, pinças, lupa e tesoura são materiais de laboratório necessários para captura e observação de insetos. Podendo se utilizar caderneta e caneta para anotações além da câmera digital para registrar a atividade e utilizar as fotos posteriormente na produção de relatórios da excursão.

Promoção de educação ambiental

O Museu da Amazônia possui um grande espaço de visitação que é de extrema importância para a contribuição na formação de livres ideias e de opiniões. Este espaço possui vários atrativos naturais:

- Trilhas cercadas com árvores de grande valor comercial;
- Lagoa Artificial com várias espécies de plantas aquáticas;
- serpentário;
- Aquários com várias espécies de peixes e Quelônios;
- Exposições de produtos Artesanais;
- Orquidários;
- Torre com visão panorâmica com 60 metros de altura
- vídeos educativos e outros atrativos...

Todos esses atrativos são oferecidos às pessoas que querem conhecer mais sobre o meio ambiente e são frequentemente visitados por pesquisadores, estudantes de vários níveis

acadêmicos e por turistas que se encantam ao conhecer os mais diversificados tipos de vegetação, animais e culturas do povo amazônico.

Através desse modelo de apresentação do meio ambiente é possível ensinar Ciências para crianças, despertando nelas o interesse de preservar e cuidar, despertando novas ideias para manutenção da vida ambiental.

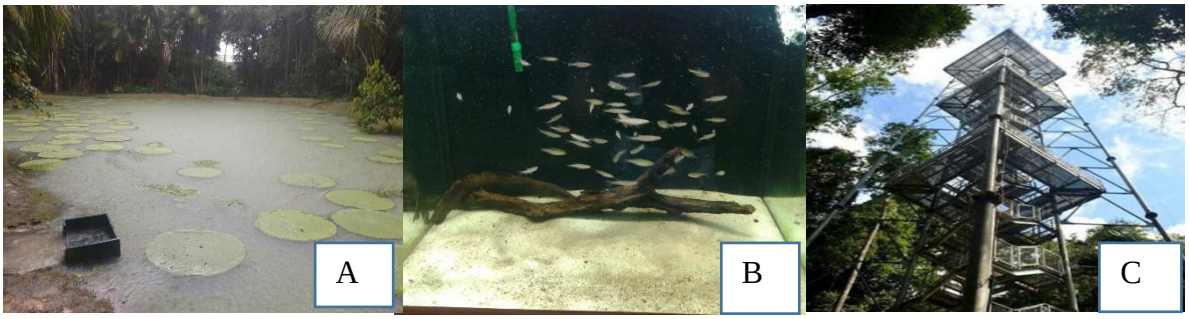


Figura 2(A,B,C) - Lago artificial com plantas aquáticas, Aquário e Torre Panorâmica
Fonte: Santiago, 2016

Ensino de Biologia

O aprendizado da Biologia possibilita compreender o mundo como um organismo vivo, Conhecer as características do meio ambiente e sua importância para a manutenção da vida na Terra.

Para isso o professor deve utilizar as mais variadas ferramentas para ensino, desde o laboratório, como espaço pedagógico onde os alunos experimentam e avaliam Ideias, hipóteses, levantadas em classe sobre os fatos ou fenômenos naturais ou tecnológicos, presentes no dia-a-dia e que constituem objetos de estudo das ciências; até a realização das atividades experimentais dentro e fora da escola.

Devido à falta de laboratório nas escolas propõe-se atividades de educação não formal para suprir essa carência, pela visitação de centros capazes de estimular os alunos a aprender e expressar esses conhecimentos através de uma nova linguagem, conforme apresentado pela visitação de alguns parques urbanos da cidade de Manaus.

Os parques urbanos contribuem para uma melhor qualidade de vida ambiental no espaço urbano, cumprindo importantes funções ecológicas, Nesses ambientes são desenvolvidas atividades culturais, de lazer e descanso ao ar livre, contribuindo para

condições, sempre favoráveis do ambiente urbano.

Através destes espaços é possível mostrar que a ciência pode ser feita de forma divertida e informal, esses locais podem ser utilizados como instrumentos importantes no ensino de ciências, por transformarem tudo o que é transmitido pelos professores em algo visível e atrativo, incentivando o interesse pela descoberta.

Os parques são ambientes de enriquecimento cultural de grande potencial a ser aproveitado pelos professores, oportunizando a realização de projetos de educação para um trabalho interdisciplinar, envolvendo as diversas ciências naturais análise do universo biológico.

Nas palavras de Teixeira e Vale (2003), este ensino valoriza o conhecimento prévio do aluno, sua interação com os fatos do cotidiano e o saber sistematizado, estimulando uma leitura crítica das interferências da ciência e da tecnologia na sociedade, destacando a necessidade de buscar melhor qualidade de vida não apenas em nível individual, mas do próprio planeta como um todo, através da aquisição de novos valores e atitudes, formando o cidadão. Uma das tarefas do professor é selecionar conteúdos e adequar metodologias de ensino que permitam atividades variadas e estimulem a criatividade e o interesse dos alunos.

Referências

ALCÂNTARA, Maria Inez Pereira; TERÁN, Augusto Fachín. **Elementos da Floresta: recursos didáticos para o Ensino de Ciências na área rural amazônica. Manaus**: UEA, 2010

NARDI, Roberto (org.). Biologia e cidadania: problemas que envolvem a prática pedagógica de educadores. In: **Educação em ciências: da pesquisa à prática docente**. São Paulo: Escrituras, 2003.

VIEIRA Valeria da Silva. **Analise de espaço não formais e sua contribuição para o ensino de ciências**, 2005.

CAZELLI, FRANCO. **Alfabetismo científico: Novos desafios no contexto da globalização.** Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências. V.03, n.1. Jun, 2001

PIVELLI, Sandra Regina Pardini; KAWASAKI, Clarice Sumi. Análise do potencial pedagógico de espaços não formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 5, Bauru, 2005. Anais... Bauru, 2005, p.674.

QUEIROZ, R. M.; TEIXEIRA, H. B.; VELOSO, A. S.; FACHÍN TERÁN, A.; QUEIROZ, A. G. A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. In: FACHÍN-TERAN, A.; SANTOS, S. C. S.(orgs.) **Novas Perspectivas de Ensino de Ciências em Espaços não formais amazônicos**. Manaus: UEA edições, p. 145-155, 2013.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; VALE, José Misael Ferreira do. **O ensino de Biologia**. São Paulo, 2010

ZIMMERMANN, Erika; MAMEDE, Maria. Novas direções para o letramento científico: Pensando o Museu de Ciências e Tecnologia da Universidade de Brasília, In: ***Reuniónde la Red-Pop***. Rio de Janeiro, p. 23-30, 2005.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS VIVENCIADAS PELOS PROFESSORES DOS CEIERs NO NOROESTE CAPIXABA

José Pacheco de Jesus
EEEFM "Wallace Castello Dutra" – São Mateus/ES – Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (RPEE/ES). BRASIL. Mestre em Educação pela Universidade Federal do ES (UFES).
E-mail: jpachecodjesus@gmail.com.

RESUMO: Objetivo: Evidenciar os níveis da formação acadêmica dos professores dos CEIERs e o que eles identificam, na práxis pedagógica da Educação do Campo (EC), como suas potencialidades e desafios vivenciados nos CEPTIEM. Problema: qual o nível de formação acadêmica dos professores dos CEIERs e o que eles identificam, na práxis pedagógica da EC, como suas potencialidades e desafios vivenciados nos CEPTIEM? Metodologia: descritiva, mista, participante, transversal, análise documental, observações *in loco*, questionários e entrevistas. Os resultados: potencialidades como práticas de saber/fazer" para a práxis em EC e a articulação na participação escola/família/comunidade. Desafios da escassez dos recursos materiais, pedagógicos, financeiros, formação continuadas em serviço e rotatividade dos professores dificultam a ação de conciliar a teoria e a prática do Conteúdo Básico Comum (CBC) com a EC.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Formação de Professores. Práxis Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Na região norte capixaba houve um movimento de trabalhadores e produtores rurais, na época da Ditadura Militar, para reivindicar uma educação para seus filhos voltada para suas necessidades camponesas. O alicerce foi os princípios éticos e sociais de manter as tradições culturais das famílias camponesas, os filhos perto de casa e poder contar com o incentivo de pastorais religiosas das igrejas católica e luterana locais. Para Pacheco de Jesus (2012, p. 41), "Essa realidade e experiência, nos anos 1980, ganharam força em 3 dos municípios do noroeste do Espírito Santo" e das reivindicações geram os CEIERs.

Eles surgiram em comunidades camponesas dos respectivos municípios: Boa Esperança o CEIER/BE-ES, em 1982; Águia Branca o CEIER/AB-ES e Vila Pavão o CEIER/VP-ES em 1983. Essas instituições estabeleceram entre si a ambição de manter a busca por uma Organização Curricular (OC) em comum. Mesmo pertencendo a Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (RPEE/ES) e mantida pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU/ES) ousaram buscar uma OC harmônica com a realidade local. Já anteviam dificuldades de viabilizar aos seus estudantes o fortalecimento dos seus princípios sociais e culturais de famílias camponesas.

Essa realidade sociocultural fica ainda mais melindrada quando surgeda SEDU/ES, a partir de 2008, o compromisso de ofertar, através dos CEIERs, o ensino técnico em Agropecuária e Meio Ambiente na modalidade dos CEPTIEM. Então, inicia-se uma demanda de selecionar professores para trabalhar com as disciplinas de áreas técnicas desses cursos. Logo, foi necessário ofertar aulas para professores de graduação, oriundos de outras regiões, que vieram para o noroeste capixaba ministrarem as aulas previstas na OC para a formação técnica.

Desse cenário o objetivo de evidenciar os níveis da formação acadêmica dos professores dos CEIERs e o que eles identificam, na práxis pedagógica da EC, como suas potencialidades e desafios vivenciados nos CEPTIEM. Daí o problema: qual o nível de formação acadêmica dos professores dos CEIERs e o que eles identificam, na práxis pedagógica da EC, como suas potencialidades e desafios vivenciados nos CEPTIEM?

2. METODOLOGIA

Os contextos do universo pesquisado exigiu um projeto nos princípios metodológicos da pesquisa participante, (BRANDÃO, 2001), abordagem etnográfica, (ANDRÉ, 2008), descritiva, transversal (2013 a 2015) e mista (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2010). Os instrumentos de pesquisa foram a análise documental, observação *in loco*, diário de bordo, entrevistas e questionários.

Da análise documental até o texto final foram três fases. Na primeira (2013) o uso do diário de bordo para registro de observação *in loco*. Em seguida, a busca de documentos oficiais[218] para análise. Além desses, Matrículas de Alunos, Atas de Resultados Finais, Proposta Pedagógica de 2012 e 2014 (PP/2012 e a PP/2014) que equivale ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola serviram para locupletar a análise documental.

Na segunda fase (2013-2014) selecionei informantes, sujeitos da pesquisa, validei e apliquei os instrumentos da pesquisa de campo. Período que percorri as comunidades camponesas dos três municípios de cada um dos respectivos CEIERs para entrevistar, pessoalmente, os informantes: 30 estudantes (10 de cada CEIER), além de Gestores Regionais

[218] ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação/CEIER (SEDU/SEEB/GEP). Propostas Pedagógicas; Ensino Médio e Educação Profissional no Ensino Médio Integrado. Vitória, 2012/2014.
_____. Secretaria de Estado da Educação/ (SEDU/SEEB). Port. 055-R no D.O. de 14/06/2002.
_____. Conselho E. de Educação (CEE/ES). Resolução nº 1286/2006. Publicado no D.O. de 29/05/2006

(06), Direção (12) e Conselho Escolar (24), Pais e Comunidades (18). Esses elencaram as potencialidades e desafios da práxis pedagógica dos CEIERs na EC.

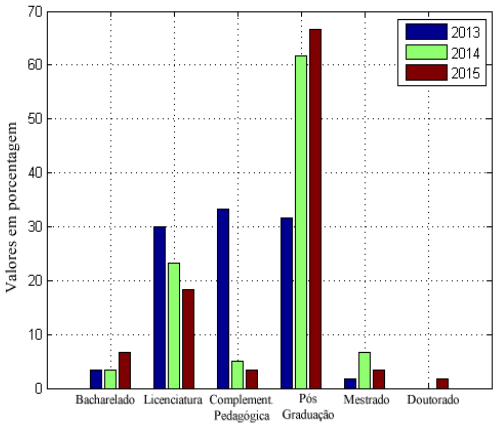
A partir desses dados, na terceira fase (2014-2015), apliquei os questionários para 30 (amostra de 50%) dos 60 professores dos CEPTIEM. Sendo 10 de cada CEIER e a maioria, preferencialmente, da área técnica. Esses sujeitos da pesquisa ordenaram entre aqueles dados, elencados pelos informantes, quais se identificam, na práxis pedagógica da Educação do Campo (EC), como suas potencialidades e desafios vivenciados nos CEPTIEM. O procedimento para a escolha da amostra teve critérios pré-estabelecidos na análise documental, PP e na intencionalidade do objetivo e problema. Além disso, a influência das categorias da EC, Formação de Professor e Práxis Pedagógica.

A investigação com pais e membros das comunidades camponesas em suas residências foi sem gravadores, máquinas fotográficas e filmadoras, em respeito aos camponeses, o que Brandão (2003) chama de "algo que se pode chamar de 'reconhecimento' do outro como portador de uma cultura tão respeitável como qualquer outra" (p. 42). O ambiente entre pesquisador e pesquisados ficou natural. Na abordagem etnográfica, para André (2008), "[...] os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural [...]". Isso evitou possíveis estranhamentos. Onde "O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entender a realidade" (ANDRÉ, 2008, p. 37). Já os professores foram abordados nas unidades dos CEIERs em horários de Planejamento Coletivo conforme a disponibilidade deles.

3. DISCUSSÃO DOS DADOS

Embora professores tenham alto nível de formação acadêmica (gráfico 1), a graduação e/ou licenciatura não minimizam as tensões educacionais, nem as más condições de trabalho profissional e a dura realidade da EC nas escolas rurais. A práxis do professor, para Lobino (2013),

Gráfico 1 – Nível de Formação Acadêmica dos Professores dos CEIERs.



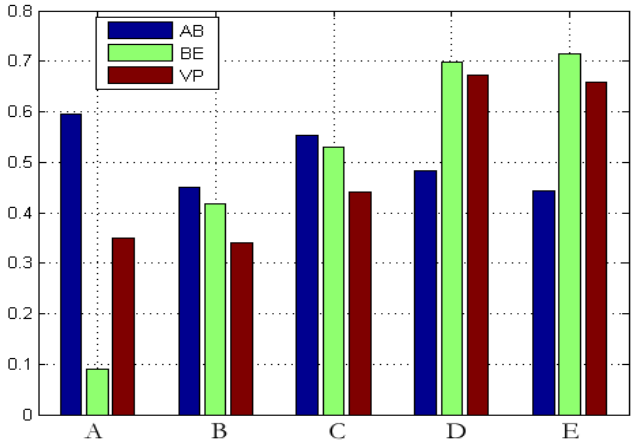
Fonte: secretarias dos CEIERs
Elaborado pelo Autor

"têm revelado um hiato entre o que se ensina nas agências de formação e o que se precisa ensinar nas escolas" (p. 49). Esse hiato aparece, para Saviani (2013), invertido e desvenda o segredo das análises do desenvolvimento (na produção do capital), onde "o produtor é visto como produto e o produto, como produtor" (p. 94). Daí a didática é insuficiente.

> Muitos professores que atuam nas escolas do campo não foram capacitados para lidar com as peculiaridades da região, têm dificuldades de inserirem-se em processos de formação continuada, seus salários são inferiores ao dos professores da zona urbana e a formação em nível superior constitui um verdadeiro privilégio aos poucos que conseguem romper com a dura realidade que os cerca. (GERKE DE JESUS, 2012, p. 24).

3.1 Potencialidades vivenciadas pelos professores dos CEIERs

Gráf. 2 Potencialidades dos CEIERs na práxis pedagógicada EC.



A) UDEI

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Os professores dos CEIERs ordenam suas potencialidades, na práxis pedagógica da EC, (gráf. 2)[219] vivenciadas nos CEPTIEM. Elas revelam estar arraigadas na origem histórica dos CEIERs. Onde o "território" dos saberes/fazeres[220] das suas experiências construídas na Agricultura Familiar (AF) tem 35 anos no combate ao êxodo rural, agronegócio, "Revolução Verde"[221]. O êxodo rural que é, segundo Fernandes (2008), uma "disfarçada exclusão/expulsão dos trabalhadores rurais do seu território". E ele distingue o espaço do

[219]Gráf. (1,2,3) TOPSIS: Technique for Order Preference by Smilarity to Ideal Solution, Hwang & Yoon (1981) Essa Técnica usa os recursos de algoritmo totalmente aceito na literatura científica internacional.
[220] Em Tardif (2010) há um hífen entre essas palavras. Optamos por torná-las indissociáveis.
[221] Conceito criado por William Gown, em Washington/USA (1966), aplicado à modernização agrícola excludente e fomentação do eucalípto no norte do Estado do ES.

agronegócio, como de mercadoria, e da (AF), como aquele em que o camponês viabiliza sua permanência e sobrevivência num "território" de vida. É essa concepção, como a de Freire (2009), sobre os "saberes de experiências feito" que os CEIERs estimulam as ações de educação para os filhos dos trabalhadores rurais.

As palavras (*itálicas*) resumem os diálogos da história com o "território" dos CEIERs:

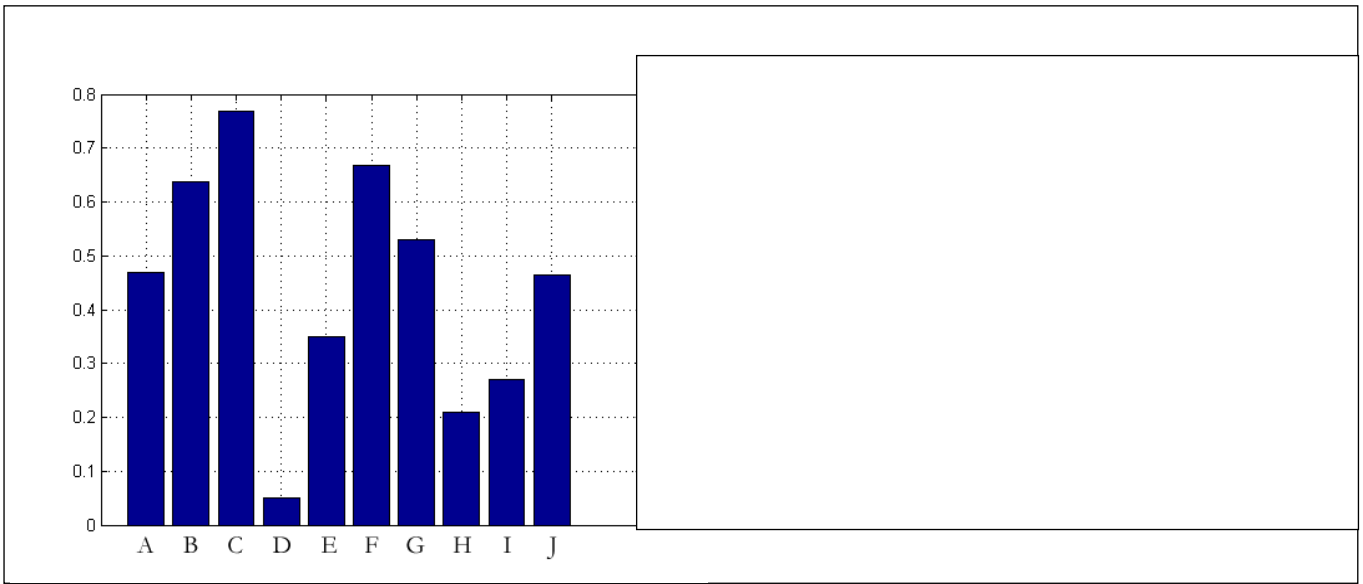
* A Histórica sabedoria camponesa – Vida em Família e Comunidade (*Origem*);
* A formação acadêmica dos professores – Práxis pedagógica e saber/fazer (*Nível*);
* A integração escola/família/comunidades – Interação e convivência (*Parcerias*);
* Atividades agroecológicas – Relação homem/natureza na interdisciplinaridade com o Tema Gerador (TG) e a atividade "teórico/prática" nas UDEPs (*Metodologia*);
* O espaço/tempo da AF e a EC – "Território" e sentimento de pertença (*Contexto*).

Ao interpretar as nuances e essências das respostas dadas pelos professores (Gráfico 2), não apenas como foram ditas e nem tampouco isoladas do sentido que eles as vivenciam, vislumbramos fortes indícios de EC no seu contexto histórico-cultural, socioeconômica e da convivência familiar. A análise dessas potencialidades vai além das palavras proferidas, tem o seu sentido antropológico e social. São significados, para

Brandão (2003), que é "[...] interagir em busca não tanto de verdades absolutas ou ditas, mas no sentido dado pelas pessoas aos seus saberes e aos significados de suas próprias vivências [...]". Então, traduzem o processo de construção do conhecimento nos CEIERs e nas comunidades camponesas.

3.2 Desafios vivenciados pelos professores dos CEIERs.

Se o intuito dos CEIERs é ampliar essas potencialidades, sem esquivar-se dos desafios locais, elas evidenciam as oportunidades de refletir e buscar a "prática educativo-crítica" (FREIRE, 2009). Para tanto, seus desafios apontados pelos professores (gráf, 3) na oferta dos CEPTIEM, diante da práxis pedagógica em EC, podem sinalizar o início.



Os desafios dos CEIERs em palavras (*itálicas*) é uma tentativa de sintetizá-los:

* Política educacional "des-humana" e negligente na CH ao professor (*Neoliberalismo*);
* A Carência na formação continuada em serviço e para EC (*Des-envolvimento*);
* Poucas horas de integração e conciliar o CBC da RPEE com a EC (*P. Pedagógica*);
* A Mudança constante de professores (*Rotatividade*);
* A falta de apoio ao articular a participação escola/família/comunidade (*Trivialismo*);
* As Escassezes dos recursos financeiros e materiais pedagógicos (*Mantenedora*);

Os desafios: *Neoliberalismo, Des-envolvimento, Proposta Pedagógica*, *Rotatividade*, *Trivialismo, Mantenedora* são, basicamente, advindos da própria ousadia dos CEIERs. Pois sua *Metodologia*, *Contexto* e *Origem* são potencialidades indissociáveis do início dos movimentos que as reivindicaram. Isso traz a exigência das comunidades em ter as *Parcerias* e *Nível* de professores capaz de superar tais desafios. Portanto, elas não são, no todo, inteiramente dicotômicas e nem sequer, nas partes, existem em *per si*. Assim, as potencialidades dos CEIERs podem potencializar a sua EC a partir das reflexões sobre os seus desafios nos CEPTIEM, não apenas como algo externo, mas também como a permanente busca da *Metodologia* que mantém viva a sua *Origem*.

4. CONCLUSÕES

O *Contexto* está vinculado à EC, enquanto potencialidade, pela forma como os CEIERs sobrevivem às fragilidades advindas da *Mantenedora*, *PP,Rotatividade* e *Trivialismo* e que tornam em seus desafios. O *Neoliberalismo* e *Des-envolvimento* revelam-se também implicados da sua *Metodologia* alvissareira em EC e *Parcerias* na busca de reverter a "des-humanização" e alcançar os objetivos gerados na sua própria *Origem*. Já as potencialidades da UDEPs e TG, nas atividades agroecológicas e interdisciplinares na "relação homem/natureza", encontram os desafios, diante da OC da SEDU/ES, para viabilizar sua PP e conciliar o CBC com a EC, além de conviver com a rotatividade dos professores e a sua pouca CH de integração. Noutras palavras, esses dados revelam as potencialidades (gráfico 2) como, afirma Brandão (2003), ato de "[...] busca da interação entre saberes e sentidos locais", como oportunidade de reflexão para superar seus desafios (gráfico 3) e construir novos *saberes/fazeres* em EC.

Assim, para os CEIERs e suas comunidades, os resultados desse estudo, sinalizam os indícios de uma forte relação indissociável do *homem/natureza*, sentimento de pertença e

parcerias na interação com as famílias dos trabalhadores rurais para a práxis em EC no seu contexto sociocultural.

5. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. Campinas, S. P: Papirus, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ***A pergunta a várias mãos***: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org) **Repensando a Pesquisaparticipante.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

FERNANDES, B. Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil**.** In FERNANDES, B. Mançano et al. **Educação do Campo**: Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 39-66.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39. ed. (1. ed. 1996). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GERKE DE JESUS, Janinha. Educação do Campo e Formação de Professores: um diálogo com a dimensão sociológica. In: **Educação do Campo**: saberes e práticas. Vitória: EDUFES, 2012.

LOBINO, M. G. F. **A práxis ambiental educativa:** diálogo entre diferentes saberes. 2 ed. Vitória – ES: EDUFES, 2013.

PACHECO DE JESUS, J. **A práxis pedagógica no Centro Estadual Integrado de Educação Rural:** um estudo em Educação do Campo e Agricultura Familiar em Vila Pavão/ES**.** Dissertação de Mestrado. UFES, Vitória/ES. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES E DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES DOS CEIERs NO NOROESTE CAPIXABA.

José Pacheco de Jesus
EEEFM "Wallace Castello Dutra" – São Mateus/ES – Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (RPEE/ES). BRASIL. Mestre em Educação pela Universidade Federal do ES (UFES).
E-mail: jpachecodjesus@gamil.com.

RESUMO: Este estudo apresenta reflexões sobre potencialidades e desafios vivenciados pelos professores Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIERs), em Cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (CEPTIEM) em comunidades camponesas, no Noroeste do Estado do Espírito Santo. Os dados emergem da Tese de Doutorado sobre Educação do Campo: a formação dos professores e a sua práxis pedagógica nos CEPTIEM dos CEIERs. O objetivo é: Evidenciar os níveis da formação acadêmica dos professores dos CEIERs e o que eles identificam, na práxis pedagógica da Educação do Campo (EC), como suas potencialidades e desafios vivenciados nos CEPTIEM. O problema é: qual o nível de formação acadêmica dos professores dos CEIERs e o que eles identificam, na práxis pedagógica da EC, como suas potencialidades e desafios vivenciados nos CEPTIEM? A pesquisa é descritiva, mista, participante de abordagem etnográfica, transversal (2013 a 2015), com análise documental, observações *in loco*, questionários e entrevistas. Os resultados evidenciam potencialidades como possibilidades e nuances de um "saber/fazer" *Sui generis* para a práxis em EC. Contudo, ainda não é suficientemente o bastante para superar desafios da escassez dos recursos materiais, pedagógicos e financeiros, ou lidar com o alto índice de rotatividade dos professores e as parcas formações continuadas em serviço. O que vem dificultar a articulação na participação escola/família/comunidade e a ação de conciliar a teoria e a prática do Conteúdo Básico Comum (CBC) com a EC. O estudo sinaliza oportunidades não só para educadores, comunidades e educandos, como também para pesquisadores que buscam reflexões e interpretações mais confiáveis, diante das realidades vivenciadas em escolas rurais, para contribuir com a melhoria da qualidade de vida do homem do campo.
Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Professores. Práxis Pedagógica.

2. INTRODUÇÃO

Na região norte capixaba houve um movimento de trabalhadores e produtores rurais, na época da Ditadura Militar, para reivindicar uma educação para seus filhos voltada para suas necessidades camponesas. O alicerce foi os princípios éticos e sociais de manter as tradições culturais das famílias camponesas, os filhos perto de casa e poder contar com o incentivo de pastorais religiosas das igrejas católica e luterana locais. Para Pacheco de Jesus (2012, p. 41), "Essa realidade e experiência, nos anos 1980, ganharam força em 3 dos municípios do noroeste do Espírito Santo" e das reivindicações geram os CEIERs.

Eles surgiram em comunidades camponesas dos respectivos municípios: Boa Esperança o CEIER/BE-ES, em 1982; Águia Branca o CEIER/AB-ES e Vila Pavão o CEIER/VP-ES em 1983. Essas instituições estabeleceram entre si a ambição de manter a busca por uma Organização Curricular (OC) em comum. Mesmo pertencendo a Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (RPEE/ES) e mantidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU/ES) ousaram buscar uma OC harmônica com a realidade local. Já anteviam dificuldades de viabilizar aos seus estudantes o fortalecimento dos seus princípios sociais e culturais de famílias camponesas.

Essa realidade sociocultural fica ainda mais melindrada quando surgeda SEDU/ES, a partir de 2008, o compromisso de ofertar, através dos CEIERs, o ensino técnico em Agropecuária e Meio Ambiente na modalidade dos CEPTIEM. Então, inicia-se uma demanda de selecionar professores para trabalhar com as disciplinas de áreas técnicas desses cursos. Logo, foi necessário ofertar aulas para professores de graduação, oriundos de outras regiões, que vieram para o noroeste capixaba ministrarem as aulas previstas na OC para a formação técnica.

As inquietações: o nível da formação de professor e a sua práxis pedagógica em EC, dentro daquelas perspectivas dos primeiros movimentos dos trabalhadores rurais da região, os CEIERs iria lhes apresentar que potenciais? Que desafios? Além das incertezas, como conciliar a práxis pedagógica em EC com a formação técnica?

Então, veio o objetivo de evidenciar os níveis da formação acadêmica dos professores dos CEIERs e o que eles identificam, na práxis pedagógica da EC, como suas potencialidades e desafios vivenciados nos CEPTIEM. Daí o problema: qual o nível de formação acadêmica dos professores dos CEIERs e o que eles identificam, na práxis pedagógica da EC, como suas potencialidades e desafios vivenciados nos CEPTIEM?

2. METODOLOGIA

Os contextos do universo pesquisado exigiu um projeto nos princípios metodológicos da pesquisa participante, (BRANDÃO, 2001), abordagem etnográfica, (ANDRÉ, 2008), descritiva, transversal (2013 a 2015) e mista (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2010). Os instrumentos de pesquisa foram a análise documental, observação *in loco*, diário de bordo, entrevistas e questionários.

Da análise de documentos até o texto final teve 3 fases. Na primeira o uso do diário de bordo para registro de observação *in loco*. Em seguida, a busca de documentos oficiais[222] de criação para análise: a) do CEIER/BE-ES: Portaria nº1744 de 22/04/1982, Diário Oficial (D.O/ES) de 23/04/1982 e aprovada no Conselho Estadual de Educação (CEE/ES) pela Resolução nº 98/85, publicada no D.O/ES de 13/01/1986; b) do CEIER/AB-ES: Portaria E – Nº 2001 de 03/05/1984, publicado no D.O/ES de 04/05/1984. Ato de Aprovação: Resolução do CEE Nº 27/86 de 09/05/1986; c) do CEIER/VP-ES: Portaria E – Nº 1854 de 05/01/83-D.O/ES de 08/01/1983. Ato de Aprovação: Resolução do CEE Nº 27/86 de 09/05/86. Além desses, os registros escolares das Matrículas de Alunos, Atas de Resultados Finais dos anos de 2013 a 2015 e a Proposta Pedagógica de 2012 e de 2014 (PP/2012 e a PP/2014) que equivale ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola para locupletar a análise documental.

Na segunda fase organizei, validei e apliquei os instrumentos da pesquisa de campo. Período que percorri as comunidades camponesas dos três municípios de cada um dos respectivos CEIERs para investigar pessoalmente 30 professores, depois de coletar os dados sobre as potencialidades e desafios no processo de formação educacional dos CEPTIEM, donde entrevistei, como informantes, 30 estudantes (10 de cada CEIER), além de Gestores Regionais (06), Direção (12) e Conselho Escolar (24), Pais e Comunidades (18). Na terceira, a triangulação dos dados, revisão, gráficos e texto.

2.1 A População e a Amostra.

Dos 60 professores dos CEPTIEM dos CEIERs foram selecionados 50% como sujeitos da pesquisa para a amostra. Isto é, 30 professores, 10 de cada CEIER, preferencialmente a maioria da área técnica. Além desses sujeitos participaram como informantes nesse estudo: a) Dentro dos CEIERs: Pedagogos, Diretores, Coordenadores de Turno e Coordenadores dos Cursos Técnicos (03), sendo 01 de cada instituição; e 30 Estudantes dos CEPTIEM, (10 de cada CEIER); b) Fora dos Centros Educacionais: Pais de estudantes (12), sendo 04 de cada comunidade onde seus filhos estudam; Membros do Conselho Escolar (24), sendo 08 de cada CEIER; e, Membros das comunidades camponesas (06), sendo 02 de cada.

[222] ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação/CEIER (SEDU/SEEB/GEP). Propostas Pedagógicas; Ensino Médio e Educação Profissional no Ensino Médio Integrado. Vitória, 2012/2014.
_____. Secretaria de Estado da Educação/ (SEDU/SEEB). Port. 055-R no D.O. de 14/06/2002.
_____. Conselho E. de Educação (CEE/ES). Resolução nº 1286/2006. Publicado no D.O. de 29/05/2006

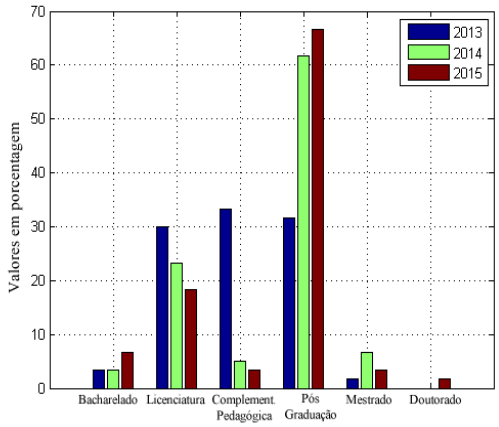
2.2 Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa e dos informantes: procedimentos.

O procedimento para a escolha da amostra teve critérios pré-estabelecidos na análise documental, PP e na intencionalidade do objetivo e problema. Além disso, a influência das categorias da EC, Formação de Professor e Práxis Pedagógica. Inicialmente os informantes elencaram as potencialidades e os desafios que emergem do processo da formação do perfil técnico nos CEPTIEM, depois os sujeitos investigados, de posse desses dados, identificaram e classificaram quais são as suas potencialidades e os desafios vivenciados.

A investigação com pais e membros das comunidades camponesas em suas residências foi sem gravadores, máquinas fotográficas e filmadoras, em respeito aos camponeses, o que Brandão (2003) chama de "algo que se pode chamar de 'reconhecimento' do outro como portador de uma cultura tão respeitável como qualquer outra" (p. 42). O ambiente entre pesquisador e pesquisados ficou natural. Na abordagem etnográfica, para André (2008), "[...] os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural [...]". Isso evitou possíveis estranhamentos. Onde "O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entender a realidade" (ANDRÉ, 2008, p. 37). Já os professores foram abordados sempre nas unidades dos CEIERs em horários de Planejamento da Área e/ou Coletivo conforme a disponibilidade deles.

3. DISCUSSÃO DOS DADOS

Gráfico 1 – Nível de Formação Acadêmica dos Professores dos CEIERs.



Fonte: secretarias dos CEIERs
Elaborado pelo Autor

As potencialidades reveladas estão arraigadas na origem histórica dos CEIERs. É o "território" dos saberes/fazeres[223] das suas experiências construídas em mais de 35 anos, que insurgiram diante da "Revolução Verde"[224] como um sinal de negação à fomentação do agronegócio e defesa da agricultura familiar (AF), para evitar êxodo rural, que é, segundo Fernandes (2008), uma "disfarçada exclusão/expulsão dos trabalhadores rurais do seu território". Ele distingue o espaço do agronegócio, como de mercadoria, e da (AF), como aquele em que o camponês viabiliza sua permanência e sobrevivência num "território" de vida. Essa concepção se alinha ao pensamento de Freire (2009) sobre os "saberes de experiências feito". Para (gráfico 1) evidenciar o nível acadêmico dos professores, potencialidades (g, 2) e desafios (g. 3) usei a técnica "TOPSIS"[225].

Embora os professores tenham alto nível de formação acadêmica (conforme gráfico 1) a licenciatura não minimiza as tensões educacionais, nem as más condições de trabalho profissional e a dura realidade da EC nas escolas rurais.

A práxis do professor, para Lobino (2013), "têm revelado um hiato entre o que se ensina nas agências de formação e o que se precisa ensinar nas escolas" (p. 49). Esse hiato aparece, para Saviani (2013), invertido e desvenda o segredo das análises do desenvolvimento (na produção do capital), onde "o produtor é visto como produto e o produto, como produtor" (p. 94). Daí, didática e estágios são insuficientes.

> Muitos professores que atuam nas escolas do campo não foram capacitados para lidar com as peculiaridades da região, têm dificuldades de inserirem-se em processos de formação continuada, seus salários são inferiores ao dos professores da zona urbana e a formação em nível superior constitui um verdadeiro privilégio aos poucos que conseguem romper com a dura realidade que os cerca. (GERKE DE JESUS, 2012, p. 24).

3.1 Potencialidades vivenciadas pelos professores dos CEIERs

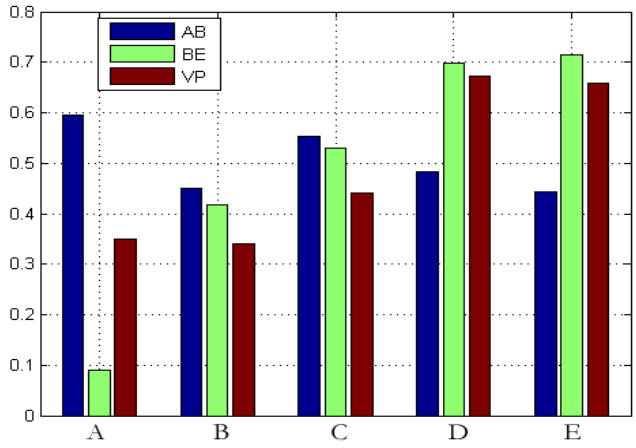
Os professores dos CEIERs os identificam, na práxis pedagógica da EC, como suas potencialidades vivenciadas nos CEPTIEM (gráfico 2). As palavras (*itálicas*) são as que mais se aproximam dos diálogos com o "território" dos CEIERs:

- A Histórica sabedoria camponesa – Vida em Família e Comunidade (*Origem*);

[223] Em Tardif (2010) há um hífen entre essas duas palavras. O que deixaria transparecer certa dicotomia. Aqui optamos pela não separação, no intuito de torná-las indissociáveis, escrevemos saberes/fazeres.
[224] Conceito criado por William Gown, em Washington/USA (1966), aplicado à modernização agrícola excludente no norte do Estado do ES.
[225] Technique for Order Preference by Smilarity to Ideal Solution, Hwang & Yoon (1981) Essa Técnica usa os recursos de algoritmo totalmente aceito na literatura científica internacional.

- A formação acadêmica dos professores – Práxis pedagógica e saber/fazer (*Nível*);
- A integração escola/família/comunidades – Interação e convivência (*Parcerias*);
- Atividades agroecológicas – Relação homem/natureza na interdisciplinaridade com o Tema Gerador (TG) e a atividade "teórico/prática" nas UDEPs (*Metodologia*);
- O espaço/tempo da AF e a EC – "Território" e sentimento de pertença (*Contexto*).

Gráfico 2 Potencialidades na práxis pedagógicada EC dos CEIERs.



A) UDEPs

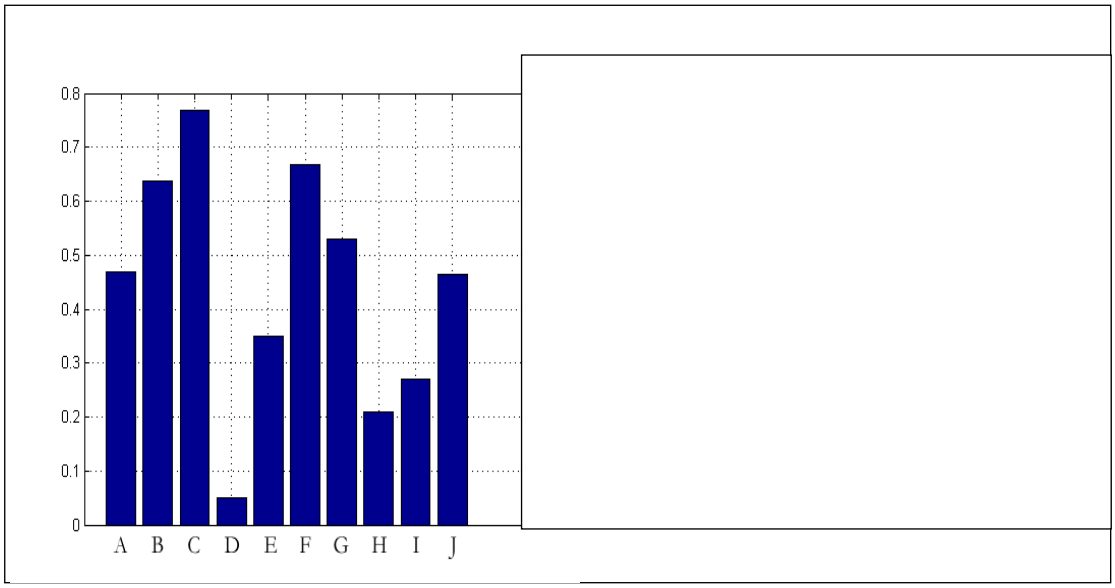
Fonte: Elaborado pelo Autor.

Ao interpretar as nuances e essências das respostas dadas pelos professores (Gráfico 2), não apenas como foram ditas e nem tampouco isoladas do sentido que eles as vivenciam, vislumbramos fortes indícios do seu contexto histórico-cultural, socioeconômica e da convivência familiar. A análise dessas potencialidades vai além das palavras proferidas, tem o seu sentido antropológico e social. São significados, para

Brandão (2003), que é "[...] interagir em busca não tanto de verdades absolutas ou ditas, mas no sentido dado pelas pessoas aos seus saberes e aos significados de suas próprias vivências [...]". Então, traduzem o processo de construção do conhecimento nos CEIERs e nas comunidades camponesas.

3.2 Desafios vivenciados pelos professores dos CEIERs.

Se o intuito dos CEIERs é ampliar essas potencialidades, sem esquivar-se dos desafios locais, elas evidenciam as oportunidades de refletir e buscar a "prática educativo-crítica" (FREIRE, 2009). Para tanto, seus desafios apontados pelos professores (gráf, 3) na oferta dos



CEPTIEM, diante da práxis pedagógica em EC, podem sinalizar o início.

Os desafios dos CEIERs em palavras (*itálicas*) é uma tentativa de sintetizá-los:

* Política educacional "des-humana" e negligente na CH ao professor (*Neoliberalismo*);
* A Carência na formação continuada em serviço e para EC (*Des-envolvimento*);
* Poucas horas de integração e conciliar o CBC da RPEE com a EC (*P. Pedagógica*);
* A Mudança constante de professores (*Rotatividade*);
* A falta de apoio ao articular a participação escola/família/comunidade (*Trivialismo*);
* As Escassezes dos recursos financeiros e materiais pedagógicos (*Mantenedora*);

Os desafios: *Neoliberalismo*, *Des-envolvimento*, *Proposta Pedagógica*, *Rotatividade*, *Trivialismo*, *Mantenedora* são, basicamente, advindos da própria ousadia dos CEIERs. Pois sua *Metodologia*, *Contexto* e *Origem* são potencialidades indissociáveis do início dos movimentos que as reivindicaram. Isso, traz a exigência das comunidades em ter as *Parcerias* e *Nível* de professores capaz de superar tais desafios. Portanto, elas não são, no todo, inteiramente dicotômicas e nem sequer, nas partes, existem em *per si*. Assim, as potencialidades dos CEIERs podem potencializar a sua EC a partir das reflexões sobre os seus desafios nos CEPTIEM, não apenas como algo externo, mas também como a permanente busca da *Metodologia* que mantém viva a sua *Origem*.

4. CONCLUSÕES

O *Contexto* está implicado, enquanto potencialidade, na forma como os CEIERs vivenciam as fragilidades advindas da *Mantenedora*, *PP,Rotatividade* e *Trivialismo* e que tornam em seus desafios. O *Neoliberalismo* e *Des-envolvimento* revelam-se também implicados da sua *Metodologia* alvissareira em EC e *Parcerias* na busca de reverter a "des-humanização" e alcançar os objetivos gerados na sua própria *Origem*. Já as potencialidades da UDEPs e TG, nas atividades agroecológicas e interdisciplinares na "relação homem/natureza", encontram os desafios, diante da OC da SEDU/ES, para viabilizar sua PP e conciliar o CBC com a EC, além de conviver com a rotatividade dos professores e a sua pouca CH de integração. Noutras palavras, esses dados revelam as potencialidades (gráfico 2) como, afirma Brandão (2003), ato de "[...] busca da interação entre saberes e sentidos locais", como oportunidade de reflexão para superar seus desafios (gráfico 3) e construir novos *saberes/fazeres* em EC.

Assim, para os CEIERs e suas comunidades, os resultados desse estudo, sinalizam os indícios de uma forte relação indissociável do *homem/natureza*, como um sentimento de pertença e das parcerias de interação com as famílias deste contexto sociocultural. E, especialmente, tornam-se fontes para reflexões noutros estudos e imprescindível buscar uma visão mais holística sobre seus reflexos na prática docente nos CEPTIEM para compreender a amálgama que os aproxima do perfil técnico e da formação humana dos filhos dos camponeses que mantêm suas expectativas de vida na EC dos CEIERs.

5. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. Campinas, S. P: Papirus, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ***A pergunta a várias mãos***: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
_____. (Org) **Repensando a Pesquisaparticipante.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

FERNANDES, B. Mançano. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil.** In FERNANDES, B. Mançano et al. **Educação do Campo**: Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 39-66.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39. ed. (1. ed. 1996). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GERKE DE JESUS, Janinha. Educação do Campo e Formação de Professores: um diálogo com a dimensão sociológica. In: **Educação do Campo**: saberes e práticas. Vitória: EDUFES, 2012.

LOBINO, M. G. F. **A práxis ambiental educativa:** diálogo entre diferentes saberes. 2 ed. Vitória – ES: EDUFES, 2013.

PACHECO DE JESUS, J. **A práxis pedagógica no Centro Estadual Integrado de Educação Rural:** um estudo em Educação do Campo e Agricultura Familiar em Vila Pavão/ES**.** Dissertação de Mestrado. UFES, Vitória/ES. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: IMPLANTAÇÃO DO LIXÃO EM MARITUBA, MOBILIZAÇÃO SOCIAL E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Kátia Bentes[226]
Ricardo Augusto Gomes Pereira[227]

RESUMO: Este resumo é constitui uma parte de um Trabalho de Conclusão de Curso em andamento, o qual problematiza a formação da consciência crítica a partir do movimento de mobilização entorno do lixão de Marituba, o qual tem por objetivo identificar como as lutas sociais em torno do lixão em Marituba podem colaborar com a formação da consciência crítica e mobilização social da população. Observamos que no palco das reivindicações surge à necessidade do bem coletivo, enquanto maneira de suscitar as lutas em torno do lixão de Marituba fomenta na população a necessidade de consciência crítica e educação como instrumento político de mudança e transformação da realidade. Concluímos que caracteriza a força da educação é atrelado, nutrindo por uma consciência crítica na perspectiva subjetiva de bem-estar coletivo e organizado, a qual gera transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos sociais. Lixão. Educação. Consciência crítica.

INTRODUÇÃO

Sabemos que são muitos os entraves no qual a missão de educar está envolvida desde as adversidades culturais, econômicas e sociais nas quais nossos educandos estão inseridos, a falta de dignidade que se apresentam com nomes de falta de alimentação, saúde, saneamento básico, problemas que envolvem políticas públicas e incidem negativamente na educação.

Com tudo há dois anos instalou-se na cidade de Marituba região metropolitana de Belém nas imediações do bairro são João, uma empresa de processamento de resíduos sólidos denominada (REVITA) que recebe o lixo produzido pelas cidades e empresas privadas de Belém, Ananindeua e Marituba várias toneladas diárias.

Esta realidade com tudo acarretou várias problemáticas para essas famílias que vivem no entorno do "lixão". Há um forte apelo social de moradores para que a empresa REVITA seja deposta do bairro são João, uma vez que são graves as consequências para as famílias que aí residem atingindo bairros periféricos como (santa Lucia I e II, Albatroz, comunidades da Alça-Viária, são José, dentre outros).

[226] Aluna da Licenciada em Pedagogia da Faculdade da Amazônia, 7º semestre.
[227] Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional (UNITAU). Mestre em Educação (PPGED/ICED/UFPA). Doutorando em Educação (PPGED/ICED/UFPA). Docente da FAAM.

Esses detritos geram um mau cheiro de forte intensidade, acarretando problemas de saúde de cunho respiratório e de pele, originado do chorume e dos gases tóxicos liberados na atmosfera para o tratamento dos referidos resíduos que são dispensados de forma irresponsável no meio ambiente. Portanto gerando situações conflituosas para todos, inclusive para as crianças que vivem essa situação tendo que permanecer na escola no período que compreende as atividades escolares nos turnos matutino e vespertino, sofre com os fortes odores.

Um cenário antagonista uma vez que o papel da escola é formar a consciência cidadã, indivíduos atuantes, comprometido, capazes, portanto, de uma transformação social, a escola inculca os valores em defesa do meio ambiente e o capitalismo exacerbado ratifica o caráter exploratório e dominador. Diante dessas argumentações, questiono: Como as lutas sociais em torno do lixão em Marituba podem colaborar com a formação da consciência crítica e mobilização social da população?

O objetivo do presente discurso é identificar como as lutas sociais em torno do lixão em Marituba podem colaborar com a formação da consciência crítica e mobilização social da população.

METODOLOGIA

Este resumo é parte de uma pesquisa em andamento do TCC sobre a referida temática, o qual até o momento está se desenvolvendo a partir de bases teóricas centradas em Maria da Glória Gohn e Gramsci, como também a partir das experiências vivenciadas no âmbito da mobilização entorno da extinção do referido lixão no município de Marituba.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Os problemas entorno do lixão de Marituba despertaram em alguns poucos uma inquietude deste modo, alguns atores assumiram o protagonismo frente às superestruturas. Pessoas que lutam e defendem os interesses da população frente às autoridades políticas e empresários começaram as pequenas articulações, micro mobilizações na tentativa de abrir os olhos da população e a não aceitação da empresa no bairro, aos poucos essas reuniões de moradores, foram se aglutinando tomando formas e cores e um convite estendido a todos os moradores de Marituba e adjacências objetivando a priori a sistematização e organograma denominado de movimento da coletividade social.

Desta forma, começaram as primeiras manifestações para conscientizar os moradores sobre a força do movimento estruturado e metodizado reivindicando saúde, crises ambientais como: morte de nascente de rio, poluição do lençol freático, liberação de toxinas a céu aberto e o motivo que incomoda a todos sem exceção o odor provocado pelo chorume.

O movimento vem ganhando visibilidade frente às autoridades civis, religiosas e na mídia e como consequência negativa sabe-se para tanto que, a política está em todas as esferas sociais, fica em evidencia que pessoas envolvidas direta e indiretamente correlacionam o comportamento coletivo à "politicagem partidária" isso faz com que o a identidade coletiva perca a credibilidade frente aos militantes e a identidade enquanto "grupo social com uma estrutura particular" servindo aos interesses individualistas, desarticulando as características de lutas sociais como mecanismo de fomentação de mudanças de estruturas sociais, políticas e econômicas. Sobre esta temática nos apropriamos de (GOHN, 1997 p.51) "o protesto político passou a ser visto como um recurso como qualquer outro, que pode ser trocado num mercado de bens políticos". O cenário político reforça as relações de poder, de dualidade de interesses, de monopólio e descaso com o bem-estar coletivo e neste sentido reforça o caráter dominador e explorador da lógica capitalista.

O povo em sua maioria são pessoas acríticas, alienadas, manipuladas, com baixo índice de formação educacional, o contexto social reflete as relações de poder, por se tratar de uma comunidade rural de moradores que culturalmente lavram e cultivam a terra para o sustento de suas famílias, as maiores representações nas manifestações não são desses moradores que sofrem e convivem diariamente com mau cheiro e sim de moradores de outros bairros que nem sofrem graves consequências, isto caracteriza a falta de conscientização de produção de cultura como ferramenta para a libertação, fruto de um molde de sociedade contemporânea em que estamos inseridos, há alguns problemas de caráter generalista, na qual a escola vem assumindo os papeis tanto de educar como de instruir por que as famílias não assumem este papel, às vezes por serem desestruturadas, preocupam se massificante com o sustento de seus filhos, teorizando assim a educação.

Historicamente as lutas sociais são o espaço da mobilização, inquietude, fragmentação, opressão, supressão de direitos, e afins. Neste contexto o cenário muda de protagonistas, os excluídos sem voz e nem vez para os inseridos no sistema por força da luta nas reivindicações assegurada pela robustez do emponderamento enquanto cidadãos, de uma

sociedade civil organizada, o primeiro passo a ser dado no terreno das lutas sociais é a conscientização determinista da ação singular no questionamento: qual o meu papel na sociedade?

E para a resolutiva somente rompendo com as teorizações alienantes a qual nosso modelo contemporâneo social nos submete, que conseguiremos refutar o paradigma hegemônico que nos assola, e para tanto, fazendo uso da força da educação como esse passaporte que salvaguarda a nossa integridade enquanto cidadãos atuantes e críticos da força da organização visto que, nada é de graça todo direito constitucional são frutos de muitas lutas, conflitos e debates. Para qualquer análise social em que circunda os pressupostos da educação como ferramenta política de cultura pluralizada é de fundamental relevância a interpretação à luz gramisciana. Para tanto, falar em moldes societários é remetermos as teorizações embutidas nos conceitos que envolvem hegemonia, ideologia, contra hegemonia e a formação dos intelectuais. A filosofia de Gramsci é assertiva quando esclarece

> A educação é um campo no qual a teoria e a pratica, a cultura e a política, inevitavelmente, se confundem; em que a pesquisa e a descoberta teórica se misturam com a ação social e política. Frequentemente se faz uma distinção, quando não uma oposição, entre esses dois aspectos da educação (MONASTA, 2010, p.12).

De acordo com este pensamento, a educação perpassa a totalidade enquanto sujeitos produtores de cultura, todos sem exceção são sujeitos pensantes usufruem de uma filosofia cotidiana, a ideia de educação em Gramsci transcende na ação social, política e intelectual não podendo ser fragmentada, reduzida ou dissociada, todo sujeito é um produtor de conhecimento intelectual desde que tais ações sociais sejam coordenadas e dirigidas simultaneamente.

CONCLUSÕES

Este resumo, como um espelho da pesquisa que está se configurando reflete as argumentações delineiam-se no âmbito das interações sociais e as influências das mesmas sobre a modelagem de cultura simbólica com vistas às mudanças de paradigma societário que está entorno do movimento entorno do lixão de Marituba. Trata-se, portanto, de oportunizar mecanismos que promovam as ditas alterações de um novo modelo de sociedade a qual as questões políticas como ferramenta de cultura pluralizada assumem a centralidade das questões no entorno da formação de consciência crítica; de mudança de paradigma e transformação social.

Deliberativamente como lócus de pesquisa a abordagem da consciência crítica fomentará uma atmosfera utópica e subjetiva em profusão democrática de suas relações, reiterando que o comportamento aliado à ação dos indivíduos, o qual acredito ser o combustível para a mudança. No sentido de que a ação que o sujeito executa tem um objetivo e um impacto dentro do estado de coisas que se estabeleceram na cidade de Marituba desde que ela foi chamada por Belém de "cidade dormitório".

REFERÊNCIAS

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, p.12, 2010. (Coleção Educadores).

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Edições Loyola, p.51,1997.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERCEPÇÃO E PRATICA DOCENTE EM SÃO DOMINGOS DO CAPIM-PA

Cássio Rogério Graças dos Santos
UFPA – Brasil
cassiogero93@gmail.com

RESUMO: A Educação do Campo surge por meio da insatisfação de trabalhadores rurais do modelo de educação adotado para os espaços rurais e a partir da luta de movimentos sociais e outros setores da sociedade civil que acreditam que o desenvolvimento rural só possível com a Reforma Agrária articulada com uma educação de qualidade. O trabalho tem por objetivo analisar a percepção dos professores e praticas docentes na Escola Municipal "Lecy Oliveira Nascimento" na comunidade de São Pedro do Cunarijó, comunidade rural de São Domingos do Capim. Optamos pela pesquisa qualitativa, onde se entrevistou professores da comunidade, Alguns professores são bem pessimistas sobre o futuro dos alunos da comunidade, outros se esforçam para fazer suas praticas docentes voltadas para a realidade local.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Percepção; professores.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo surge como uma luta política dos movimentos sociais do campo, principalmente do MST, onde buscavam uma educação capaz de promover a cidadania, desenvolvimento e assim tornar seus alunos sujeitos críticos. Uma educação de acordo com a realidade dos assentamentos e da luta pela posse da terra.

O percurso da discursão por uma Educação do Campo é recente, começa ainda na de 1990, envolvendo movimentos sociais, professores universitários e outros segmentos da sociedade civil, que acreditavam e acreditam que a educação do campo é uma das formas de trazer desenvolvimento para o meio rural. Antes, a educação para o campo era vista apenas como qualificação de mão de obra, para muitos trabalharem nas grandes fazendas e lavouras. Era uma educação que tinha outra visão do campo, uma educação meramente tecnicista.

É a partir de reflexões sobre o campo, verificou-se que a educação tradicional e a educação rural, aquela com modelo urbanocêntrico não se enquadrava a realidade das escolas do campo, pois o campo é um lugar complexo, com diversidade e tentar homogeneizá-lo nas políticas públicas de educação sempre trouxe prejuízos para a população lá existente. E essa pluralidade do campo é defendida e reconhecida pelos pressupostos da Educação do Campo pelo Decreto 7.353/2010.

O objetivo desse trabalho é: Analisar a percepção dos professores e as praticas docentes na Escola Municipal "Lecy Oliveira Nascimento" no contexto da Educação do Campo na comunidade de São Pedro do Cunarijó, em São Domingos do Capim, nordeste do Pará.

METODOLOGIA

A pesquisa que deu origem a este trabalho, contaram em pesquisas em artigos, livros, dissertações, documentos e outras fontes que pudessem contribuir com as análises e os assuntos eram referentes eram sobre o histórico e as matrizes e características da Educação do Campo.

Nas visitas a campo que ocorreram nos meses de Maio a Junho de 2013, foram realizadas oito entrevistas, sendo que para a análise da pesquisa foram selecionadas apenas três, por conter as informações pertinentes para responder a problemática desta pesquisa. A partir dos relatos dos professores podemos apreender aspectos da sala de aula, seus anseios, preocupações, ideais, isto é, informações que uma pesquisa quantitativa não revelará Chizzotti (2009).

Os professores entrevistados estão identificados por "professor nº", ou seja, não foram revelados os nomes por motivos éticos e para preservar a identidade dos professores. Então segue as características dos professores entrevistados: Professor 1: Coordenador pedagógico da escola, formado em Pedagogia pela UEPA; Professor 2: professor de História, Geografia, Agricultura, Ciências, formado em História pela UFPA; Professora 3: professora da Educação Infantil, e de Estudos Amazônicos nas turma de 6º a 8° anos do ensino fundamental, cursando Pedagogia pelo Parfor.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, onde deixou livre para cada professor expressar suas opiniões sobre as perguntas. A pesquisa realizada foi à pesquisa participante, onde a realidade é vivenciada pelo pesquisador, não como mero espectador, mas reagindo com os sujeitos da pesquisa como afirma Oliveira Neto (2011)

DISCUSSÃO DE DADOS

Aqui estarão presentes algumas características da Educação do Campo, aquelas que mais se aproximam da temática estuda, logo após os resultados das entrevistas realizados

pelos professores, por ser apenas um resumo expandido, as falas não foram reproduzidas, contendo apenas as interpretações realizadas pelo autor.

A Educação do Campo surge no seio dos movimentos sociais, por isso uma de suas principais características é a politização, uma educação voltada para o entendimento da realidade social, capaz de mudar e intervir na realidade, com princípios de solidariedade, indo de encontro aos fundamentos da sociedade capitalista. Uma educação que considere os aspectos locais e suas singularidades sociais, econômicos, culturais e ambientais como destaca o Decreto n° 7.352/2010.

Esse decreto revela o reconhecimento da diversidade dos modos de vida dos povos do campo brasileiro, uma realidade complexa, sendo em muitos casos homogeneizada em políticas públicas para o meio rural. Vista também como meros moradores do meio rural que devem ir para a cidade, fugindo do atraso do campo, sendo a última alternativa estudar fora do seu ambiente natural, como se seus ideais e motivações fossem morar futuramente na cidade, até por que, para muitos o espaço rural está em processo de modernização, alcançando a tão esperada urbanização.

Fernandes (2006), afirma que a educação como política pública não interessa ao setor do agronegócio, pois o mesmo tem setores de pesquisas junto a universidades e outras instituições que viabiliza e potencializa a pesquisas para aumentar a produtividade e, consequentemente aumentar os lucros. Porém, o mesmo autor revela que a educação é importante para o camponês, pois é uma política social, mas com caráter econômico que pode trazer desenvolvimento e o campo deve ser entendido como território, não reduzindo apenas a setor de economia, uma visão ampla, por entender como fonte material de reprodução da sociedade camponesa.

A escola do campo deve ser pensada a partir da realidade local, onde a comunidade ao redor, participe ativamente das atividades realizadas na escola, assim também a escola deve participar da vida da comunidade, Molina (2006). A escola deve ter o compromisso com os educandos, entender que cada um tem sua temporalidade e seus conhecimentos e concepções da realidade, compromisso com a intervenção da realidade local, regional e nacional, compromisso com a cultura, desenvolvendo ações de resgate e conservação das identidades da comunidade, Nascimento (2006).

Segundo Oliveira Neto (2011) é preciso rever o tempo e os espaços de aprendizagem, onde as aulas não sejam apenas memorização de conteúdos desvinculados a realidade da escola do campo, mas sim, esses conteúdos sejam articulados com a realidade. Uma educação que vincule conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, com a cultura, como forma de valorização indenitária.

O espaço também é visto como um conteúdo a ser explorado, pois as ações da sociedade se realizam, em uma base material, onde as instituições políticas, instituições particulares e os próprios camponeses estão em busca de sua manutenção e reprodução. Assim, o uso do espaço, como categoria de análise da realidade, contribui para revelar que ações estão sendo realizadas e como influenciam nos modos de vida das comunidades camponesas, compreender também que a população do campo, produz, reproduz e é capaz de organizar-se no espaço Oliveira Neto (2011).

A comunidade de São Pedro do Cunarijó recebe o nome do santo padroeiro da comunidade por estar próximo do igarapé com o mesmo nome, o mapa de localização. O acesso à comunidade ocorre por meio da estrada de piçarra, estrada sem pavimentação asfáltica, a rodovia estadual PA 127. Ao do percurso há muitas fazendas de criação de gado, plantações de dendê, também é possível ver trechos de mata fechada, capoeira e capoeirão, designação dada a regeneração da vegetação depois de cortada ou queimada, igarapés que servem de balneários para o lazer e para atividades domésticas para a lavagem de roupas, louças, automóveis, banhos, banhos em animais dentre outras atividades.

A realidade percebida, pelos professores da comunidade, é a penas o imediato, então aspectos relacionados ao meio ambiente, entre eles, a questão do lixo, poluição desmatamento e outros. Trabalhos sobre reciclagem e coleta seletiva têm e são realizados com todos os níveis de ensino, como forma de trazer uma “consciência ambiental”, mas o lixo é uma problemática mais complexa, pois apenas reciclar ou reutilizar não garante o fim dos resíduos sólidos, já que a sociedade do consumo sempre obterá produtos com embalagens de difícil degradação.

Outros aspectos trabalhados na escola, pelo Professor 2, é a agricultura, técnicas agrícolas, outros tipos de plantio. Esse interesse pela agricultura é pelo fato de muitos alunos trabalharem com seus pais nas roças e no ponto de vista dos professores, é um assunto

interdisciplinar, portanto, sendo possível de ser visto em várias disciplinas, pois podem ser trabalhados vários assuntos como os tipos de solos.

Para os três professores entrevistados os alunos não conseguem ver como os conhecimentos transmitidos por eles possam ajuda-los, não acreditam que terão proveito, pois muitos sabem que seu futuro é trabalhar na roça como seus pais. Alguns pensam em sair da comunidade pra estudar, se formar, uns pensam em retornar para a comunidade, mas alguns outros preferem ficar na sede ou até mesmo na capital do estado, Belém, até como forma de sair do "atraso" do campo, isso também revela que para muitos alunos morar na cidade é melhor à que morar no campo, revelando certos preconceitos em morar no Campo e a falta de identidade com o espaço onde mora.

Os professores usam textos para estimulá-los na leitura, pois dizem que os assuntos dos livros didáticos são realidades distantes da comunidade, e outros textos ajudam a compreender certas nuances do local, porém tais textos não foram citados durante a entrevista. Os professores se utilização de textos que é um auxilio e estimula à leitura, haja vista que todos os entrevistados afirmam que essa é a principal dificuldade dos alunos ler e compreender os textos e imagens, extrair as informações.

O professor 3, diferencia o educação da cidade e a da comunidade, e coloca a educação da comunidade como inferior à da cidade, isso demostra que o professor acredita que o modelo urbanocentrico é melhor, já que os alunos aprendem mais e melhor e coloca os alunos do campo em desvantagem em relação aos alunos da cidade, estigmatizando os alunos como atrasados. Sabe-se que se trabalham os aspectos da comunidade, o cotidiano, a história local, leitura e produção de textos, agricultura e agropecuária, mas nas falas não ficou claro o que especificamente eles trabalham em sala de aula, que assuntos, que conteúdos eles passam para os seus alunos. Mas a principal meta da escola, expressado nas entrelinhas das falas dos professores é desenvolver a leitura e a interpretação de texto para melhorar o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Os professores entrevistados, quando perguntados sobre as mudanças ocorridas na comunidade, não entendiam a pergunta, respondiam apenas aquilo observado de imediato, a aparência das coisas, uma mudança apenas na fisionomia da comunidade, ou então como afirma o professor 1, as mudanças ocorridas eram advindas do progresso, progresso esse que

não sabem ao certo será bom para a comunidade e seus moradores. Então, se percebe que os professores necessitam de bases conceituais para entender as mudanças ocorridas na comunidade e assim ensiná-las aos seus alunos.

A realidade local, um dos pressupostos da Educação do Campo, é trabalhada dentro da escola, em forma de projetos e oficinas, o projeto de leitura é desenvolvido através de política pública da SEMED, que desenvolve esse projeto em todo o munícipio para melhorar esse o quadro de letramento nas escolas municipais. Os professores acreditam que esse projeto é um dos mais importantes para o desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos, visto que a leitura e interpretação de texto é a grande dificuldade dos alunos, tornando assim, segundo os professores, difícil os processos de ensino-aprendizagem, acreditam que a partir da mudança desse quadro o ensino na comunidade dará um grande salto qualitativo.

Os ambientes familiares, e outros de convívio também, são fonte de riquíssimos conhecimentos, conhecimentos que não se aprende na escola e tão pouco nos livros didáticos, mas são experiências, histórias e causos que são transmitidos, por gerações, e com forte carga de ensinamento de valores. E a educação para o campo deve respeitar e incentivar a interação entre os alunos e seus diversos ambientes de aprendizado, não o enclausurando dentro de uma sala de aula apenas.

Os professores trabalham em alguns aspectos e características da Educação do Campo, porém fazem isso sem saber ao certo. Acredita-se que os professores da escola necessitam apreender e conhecer esses paradigmas até mesmo para modificarem algumas de suas práticas de ensino. Tornando suas ações mais políticas e engajadas a um desenvolvimento para a comunidade, desenvolvimento não só econômico, mas também social capaz de melhor de forma qualitativa a vida dos moradores de São Pedro do Cunarijó..

Uma Educação do Campo, não significa apenas aumentar o número de vagas e de escola para o campo, embora aumentar os números de escolas e professores seja muito importante, só isso não basta, é necessário aumentar a oferta, mas principalmente a qualidade, assim, a escola cumprirá com seus objetivos e formar cidadãos críticos e não apenas mão de obra para o mercado.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. 10ª ed. São Paulo: CORTEZ, 2009. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16).

FERNANDES, B. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In MOLINA, Mônica (org**.). Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2006.

MOLINA, M. C. (Org**.) Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: NEAD, 2006.

NASCIMENTO, C. G. **Educação e Cultura:** as escolas do campo em movimento. Fragmentos de Cultura, v. 16, p. 867-883, 2006.

OLIVEIRA NETO, A. C. Educação Popular do Campo e Território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha. Dissertação de Mestrado. Belém: UEPA, 2011.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

INFÂNCIA DO CAMPO: POLÍTICA PÚBLICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA[228]

Carmeci dos Reis Viana – UFPA[229]
carmeci.viana@hotmail.com

Maria Natalina Mendes Freitas – UFPA
mnfreitas@yahoo.com.br

RESUMO: O estudo tenciona estabelecer debates sobre a infância do campo na agenda da política pública brasileira e as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola do campo localizada no nordeste paraense. É resultado de um projeto desenvolvido pelo NEPEIC[230] - Faculdade de Educação da UFPA de Bragança. É pesquisa de campo (observação, coleta, análise e interpretação). Resultados: 1) necessidade de garantia do direito a educação infantil do campo; 2) ações que colaborem com a formação continuada dos professores que atuam nessas escolas; 3) propostas pedagógicas que atente para as especificidades existentes nas diferentes comunidades do campo valorizando seus saberes, vivências, crenças e experiências, atendendo assim, o que prescreve as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil/2009.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil do Campo; Política Pública; Prática Pedagógica.

Introdução

As reflexões que apresentamos neste texto decorrem de um esforço coletivo em reunir e sistematizar dados e informações advindas de um projeto universitário desenvolvido no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Cultura/NEPEIC- da Faculdade de Educação - Campus Universitário de Bragança/UFPA, que articulando ensino, pesquisa e extensão, desenvolveu o Projeto intitulado Educação Infantil do Campo e a Organização da Prática Pedagógica, vivenciado a partir de março de 2013 a março de 2014. A intenção deste artigo é apresentar e estabelecer um debate sobre a questão da infância do campo na agenda da política pública brasileira e as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola do campo localizada no nordeste paraense. Para tal realizamos entrevistas, em lócus, com roteiros semiestruturados, a partir das quais foi possível delinear a abordagem aqui descrita a fim de suscitar possibilidades do pensar e fazer educação do campo e no campo.

[228]O artigo é produto de um Projeto de Extensão Universitário – A Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil- desenvolvido na Comunidade de Aturiaí, município de Augusto Corrêa/Pa. Tendo seu início em fevereiro de 2014 e finalizado em fevereiro de 2015. Objetivou-se refletir em torno do processo proposto e vivido da organização do trabalho pedagógico da escola infantil do campo e verificar se está garantido na prática socioeducativa desta escola o lugar da imaginação a partir do faz de conta trazido pelas crianças que a frequentam e se a presença for constatada, como aparece.
[229] Sistematizadora da pesquisa de campo do referido projeto.
[230] Grupo de pesquisas: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Cultura/ NEPEIC.

A garantia do direito da infância do campo no âmbito das políticas públicas tem sido deveras uma luta constante, diante de órgãos que legislam e normatizam, leis e diretrizes que estabelecem e orientam o funcionamento de instituições voltadas à educação em nosso país. Um avanço considerável para a garantia dos direitos das crianças, sem dúvida, foi a promulgação da atual Constituição Federal em 1998, que afirma o direito à educação de todas as crianças, assim como de todos os trabalhadores urbanos e rurais. No entanto, é a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que a educação infantil passou a integrar o sistema de ensino, sendo considerada a primeira etapa da educação básica.

Este ato significou uma conquista e um avanço para toda a sociedade, em especial para as crianças, que passaram a ser reconhecidas como sujeitos plenos de direitos. Os artigos 29, 30 e 31 da LDB - Lei 9394/1996, tratam da Educação Infantil e expressam essa conquista no plano da legislação educacional brasileira, indicando o que o Brasil pode e deve oferecer para todas as crianças, em todo território nacional.

A questão que norteia este estudo é: qual a concepção de criança e infância presente nas normativas legais da política pública para a educação infantil do campo e que tipo de práticas pedagógicas vem sendo vivenciadas na escola do campo que reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural?

O texto está estruturado em duas seções. A primeira trata da contextualização dos processos vividos pela política de Educação Infantil e Educação Infantil do Campo. A segunda apresenta os resultados da pesquisa, onde o enfoque será a prática pedagógica desenvolvida pelas educadoras da escola infantil do campo.

1 Educação infantil e Educação Infantil do Campo

O reconhecimento do atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Básica Brasileira foi e é uma conquista que se efetivou por meio da luta por uma Educação de direito e de qualidade, algo que está comprovado nas políticas públicas, demonstrando todo processo de conquista e mudança na perspectiva do atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade na educação brasileira, bem como a mudança de concepção de criança e infância que a sociedade sofrera. (CAMARGO, 2012, p. 20).

A luta pela identidade da educação das crianças de 0 a 5 anos exigia uma concepção de criança e de infância enquanto sujeito de direito face a denúncia do descaso da legislação

educacional para essa faixa etária. A ideia da educação para a criança fora sempre apresentada como compensação de carências, insuficiência de recursos financeiros e a demanda cada vez maior por esta etapa de ensino (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88 a Educação Infantil passou ser um direito da criança e dever do Estado. Assim, a sociedade e o Estado brasileiro não podem mais se omitir diante de um direito constitucional às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Leite Filho (2001, p. 32), afirma que "pelo ECA, a criança é considerada como sujeito de direitos. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar. Assim, o ECA (Lei 10.8069/90), em seu artigo 54, inciso IV, fortalece o que está posto na CF/88 e ratifica que creches e pré-escolas fazem parte dos direitos das crianças à Educação. Percebe-se que a partir da década de 80, ampliou-se a consciência acerca da importância da educação das crianças pequenas nos dispositivos legais.

Outro marco histórico para a Educação Infantil é a Lei 9394/96 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, define a educação infantil como primeira etapa da educação básica a qual tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança (Art. 29), a presente lei orienta para que o atendimento a essa etapa de educação seja oferecido em dois agrupamentos etários: creche, para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para aquelas de 4 a 6 anos (Art. 30, Inciso I e II),

A partir da promulgação da LDBN (9.394/96), o Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão normativo da esfera federal, vem apresentando resoluções e pareceres para contribuir significativamente para que haja melhorias na qualidade da educação que é ofertada às crianças. Dentre esses pareceres e resoluções temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil– DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009). Este documento visa reunir:

> [...] princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 11)

Portanto, nesse breve histórico percebe-se que ocorreram importantes avanços na conquista do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos, sendo que esses direitos ainda

precisam ser efetivados através de políticas públicas para que de fato a garantia desses direitos se materializem.

2 Infância do campo: educação, vivencias e experiências

Esta seção objetiva estreitar os debates acerca da prática pedagógica desenvolvida pelas educadoras da escola infantil do campo. Portanto, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Cultura/NEPEIC[231], Aponta os resultados obtidos por meio de observações, registros audiovisuais e entrevista com quatro professoras que atuam na escola de educação infantil do municípios de Bragança, Augusto Corrêa e Tracuateua.

A entrevista contou com um questionário elaborado e aplicado às quatro professoras participantes, durante os meses de setembro e outubro de 2013. As perguntas que o compunham eram: 1) Como está organizado sua prática pedagógica? 2) Que elementos de sua prática pedagógica você destaca que demonstra uma concepção de criança, sujeito histórico, social e cultural? 3) Como a realidade de vida da infância do campo está presente em sua prática pedagógica? 4) Em sua prática pedagógica como organiza o eixo interações e brincadeiras?

A partir das respostas obtidas foram organizados 04 eixos temáticos, quais sejam: 1) organização da prática pedagógica; 2) prática pedagógica – criança, sujeito histórico, social e cultural; 3) prática pedagógicae infância do campo e 4) prática pedagógica interações e brincadeiras. Pela impossibilidade circunstancial, condessaremos os eixos para que seja possível a discussão.

2.1 Organização da prática pedagógica

Pistrak (2003) e Freire (2002), sugerem que é preciso que os educandos do campo vivenciem experiências e práticas comprometidas com uma formação plena e libertadora. Diante de tal perspectiva para este trabalho trazemos um recorte onde abordamos o contexto da prática educativa das educadoras do campo.

> Prof. Cedro – Pré II: – *[...] A Secretaria sempre nos dá um roteiro de que conteúdo que a gente vai trabalhar. E no começo do ano a Diretora sempre faz uma reunião e a gente faz o planejamento, aí em cima desse planejamento a gente vai trabalhar nossas aulas, mas também tem os projetos, as datas comemorativas [...]a gente se combina com os professores [...]ver o que elas*

[231] Instituído em 2011 com o fim de refletir sobre temáticas da infância do campo e a educação infantil, tomando por base o fazer educativo em suas diversas vertentes, tais como: prática pedagógica, planejamento, organização do trabalho pedagógico e outros, especialmente com os professores que trabalham nas escolas do campo na região do Rio Caeté, mais especificamente com os municípios de Bragança, Augusto Corrêa e Tracuateua localizados no nordeste do Pará.

estavam trabalhando pra gente trabalhar junto.

Sobre a organização da prática pedagógica, observa-se que as professoras ficam dependentes das orientações advindas da secretaria de educação e limitam suas ações e planejamento ao calendário com as datas comemorativas sem previa reflexão e ignorando e omitindo na maioria das vezes as diferentes facetas da realidade (OSTETTO, 2000, p 182), uma vez que o trabalho com datas comemorativas é sempre uma escolha ideológica.

O que se observa nas falas das professoras é que as práticas pedagógicas, de muitas escolas do campo, ainda estão severamente condicionadas aos moldes tradicionais de ensino, sobretudo aquele pautado no livro didático e datas comemorativas.

Diante desta realizadade, há professoras que vem fazendo um trabalho diferenciado, onde a vida das crianças e suas famílias, tem orientado práticas pedagógicas que condizem com a realidade social e cultural da infância do campo como é possível observar na subseção seguinte.

2.2 Prática pedagógica e infância do campo

Ao serem perguntadas sobre como é tratada na prática pedagógica a realidade de vida da infância do campo, as educadoras afirmaram que trazem as vivências e experiências de vida das famílias das crianças retratando através do teatro e dramatizações, leituras de histórias que tem relação com a pesca, músicas entre outras atividades.

Prof. Cedro – Pré II: – *Na Vila do Bacuriteua, as crianças tem mais contato com os recursos naturais, diferente das crianças da cidade, como o rio, animais, porque a escola fica na beira do rio, tem o mangue, muitos dos pais são pescadores, trabalham com a pesca, com a agricultura.*

A prática pedagógica que desejamos para a escola do campo, é que de fato sejam valorizados os saberes da vivência e experiência das populações do campo que são forjados na luta pela terra e no trabalho suado de quem passa dias e até meses em alto mar para garantir o sustento da família, e uma vez, que as crianças vivenciam e aprendem a ler e a escrever a *palavramundo* a partir da leitura de sua realidade, certamente que ali também estão os princípios éticos, políticos e estéticos que desejamos para formar um cidadão consciente porque imerso em sua realidade social compreendem a ausência de seus pais.

Prof. Angelim – Pré II: – *Em minhas atividades busco dar ênfase a vivência deles aqui. São filhos de pescadores, vivem da pesca. Brinco de pescaria, listo os nomes dos peixes...,muitos deles aqui são filhos de pessoas que vieram do nordeste por causa da pesca.*

As educadoras compreendem que o brincar faz parte da especificidade das crianças e as ajudam a ampliar seu conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo.

> Profª. Mogno – Pré I: – *É muito importante. O lúdico, a brincadeira, a história, a música, o primeiro contado da criança é através do brincar, da ludicidade [...]através da brincadeira estamos ensinando, e elas aprendem muito mais brincando [...]por exemplo, eu vou fazer uma brincadeira envolvendo os números então eles vão aprender muito porque ele aprendeu brincando. A brincadeira é uma das interações muito válidas que nós professores de E.I temos que ter em sala de aula.*

Brincar é uma ferramenta importante, pois permite a interlocução, a interação entre os pares, e é por isso que as crianças brincam, por que gostam de brincar, é brincando que elas adquirem precisamente a sua liberdade permitindo outras formas de aprender e ensinar. As professoras já compreenderam que brincar e jogar são formas básicas da infância, daí apostar no uso do componente lúdico no processo de ensinar das crianças.

CONCLUSÃO

Pelo presente estudo, verificou-se que a normativa oficial brasileira tanto no que diz respeito a educação infantil e a educação infantil do campo, apresentam avanços acerca da concepção de criança e de infância, possibilitado pelo acúmulo de estudos e pesquisas que apontam na contemporaneidade para uma concepção histórico cultural de infância e criança, respondendo à questão que nos colocávamos como chave deste trabalho.

Em relação as práticas pedagógicas vivenciadas na escola do campo, observou-se que há mudanças significativas e que as educadoras tentam qualificar seu fazer educativo por meio de práticas mais contextualizadas com a realidade das crianças. Entretanto, precisam registrar e refletir por meio de uma leitura crítica sobre este fazer. Elas registram, mas precisam articular este registro com o experenciado no cotidiano de suas salas de aulas e assim poder analisá-los constantemente para recriar as intercorrências que destoam da concepção histórico cultural de infância e criança com as quais lidam e que estão presentes nos documentos oficiais para orientá-las.

As educadoras sabem da necessidade da articulação dos saberes locais com a prática pedagógica, no entanto, essa articulação em muitas situações observadas e registradas pela pesquisa, não se materializa em suas práticas por não dialogarem com os rios, com os animais

e nem com os recursos naturais que ficam em torno da escola, revelando resquícios de uma pedagogia tradicional

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos.** Brasília: SECADI. 2012.

_____.**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de. 2009.

_____. Ministério da educação e Cultura. **Diretrizes Complementares, Normas E Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de Abril de 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CAMARGO, R. D. de. Universidade do Estado de Mato Grosso: **Proinfantil: Ressignificando As Práticas Pedagógicas Na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação Em Educação, Cáceres, 2012.120 f.

FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida.** Rio de Janeiro: Ática. 1994.

LEITE FILHO. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**(pp. 13-28). Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

NUNES, M.; CORSINO, P.; DIDONET, V.; **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: Mais que atividade, acriança em foco. In: **Encontro e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papirus, 2000.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular. 2000.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

METODOLOGIAS DE ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS NA FORMAÇÃO MILITANTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Francisco José Sousa Rocha
Universidade Federal do Piauí-Brasil
franzesrocha@gmail.com

RESUMO: O presente relato é resultado das reflexões realizadas nas aulas de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais e Humanas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí do Campus Professora Cinobelina Elvas, com os estudantes da primeira turma do curso na instituição. A análise se dá a partir de duas questões essenciais que surgiram no decorrer das aulas, primeiro, qual a metodologia que o educador a educadora do campo pode adotar ou construir para formação do sujeito militante? E qual o papel do educador e da educadora nesse processo? Por fim apresenta o educador e a educadora, como aquele que media o estudante na sua formação militante e ajuda a refletir sobre as resistências e lutas. Construindo as bases da Revolução Social e educacional.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos principais instrumentos de disseminação do sistema político vigente, responsável em reforçar e validar as ideias de alienação do capitalismo, pois se fundamenta na divisão e negação dos conhecimentos, alegando que existem aqueles que podem e devem acessar um determinado assunto, já outros não. A exclusão e a sobreposição de um grupo social em relação a outro são verdades absolutas. No capitalismo a educação é elemento ideológico e atesta a desigualdade social. Portanto, não poderá e nem deverá existir distinção entre o campo social e educacional. Entretanto é necessário que se crie métodos e práticas que sejam capazes de descontruir os elementos intrínsecos a este sistema educacional, o desmanche do mesmo será feito nas suas entranhas, já que assim, como ele cria suas marionetes, também instiga a revolta daqueles que discordam das suas anomalias. Logo o papel do educador nesta perspectiva é que embebido por esses resistentes e defendendo a perspectiva da educação como libertação possa incentivar as educandas e educandos a também resistir e juntos construir a base da Revolução educacional e social. A ideia levantada pode ser considerada utópica para muitos, pois realmente é difícil enxergar horizontes quando se tem a hegemonia. Para tanto Paulo Freire (1987, p.16), destaca que:

> Ai está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão do seu poder, não podem ter, roeste de poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos.

Nota-se que Paulo Freire, além da libertação traz a discussão da humanização dos opressores, dos favorecidos, da classe dominante, pois para ele é função também dos oprimidos, libertar e humanizar a burguesia. E isso é um grande desafio, quando oprimidos não se reconhecem como tal, não porque não desejam ou mesmo defendem o capitalismo, mas pela negação do próprio reconhecimento de explorado. Eis ai o nó da questão, a educação se debruça no discurso da meritocracia e alimenta uma falsa equidade, levando ao oprimido crer que justiça, verdade e igualdade são alicerce desse sistema. Já que na sala de aula, único espaço pedagógico considerado pelo capital, o indivíduo tem uma pseudo liberdade, mesmo estando cercado por regras, com uniforme que aparentemente iguala os indivíduos, quando na verdade os prepara para incorporar a batina da fábrica, as relações nos espaços educacionais são hierárquicas e devem ser obedecidas, assim como o futuro operário, o atual estudante, deve obedecer horários e deve continência ao professor e a coordenação das instituições de ensino . Regras que descaracterizam o "ser" e os aprisionam nas grades e murros das instituições de ensino. Além disso, os estudantes são divididos em bons e ruins, são classificados pelo o que codificam nas questões levantadas pelo professor, vale lembrar que essa codificação deve ser semelhante ao conteúdo já reproduzido pelo professor através do livro didático ou livro sagrado da educação, que desrespeita toda e qualquer diversidade dentro do processo educativo.

Com certeza o leitor observando os últimos escritos, deve estar pensando que o maior problema do sistema educacional está no professor, pois os pontos levantados afetam diretamente a categoria. Entretanto, ele também é explorado, subordinado a excessivas horas de trabalho, dedica-se a atividade tanto no espaço escolar como no seu espaço de reprodução da vida, com remuneração baixa e ainda é responsabilizado pela falta de interesse dos indivíduos. E essa é uma das características do capitalismo, camufla-se e culpabiliza os sujeitos coadjuvantes de todos os seus males.

Assim o presente trabalho visa apresentar parte das reflexões construídas na disciplina de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais e Humanas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, do Campus Professora Cinobelina Elvas.

METODOLOGIA

Esta socialização de experiência é resultado das reflexões da Disciplina de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais e Humanas, construídas no tempo universidade, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a primeira turma que ingressou na Universidade Federal do Piauí no Campus Professora Cinobelina Elvas, em Junho de 2014, através do [232]PROCAMPO, composta por professores e professoras que trabalham no campo ou mesmo que trabalham na cidade e lecionam para estudantes advindos do campo . O presente relato apresenta inicialmente um pequeno relato do histórico da luta pela educação do campo e em seguida uma reflexão da pedagogia da LEDOC.[233]As aulas da disciplina de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais e Humanas foram construídas de forma expositiva, com textos, apostilas, vídeos, elaboração textos e debates com obras, principalmente de Paulo Freire, como " Pedagogia do Oprimido" e "Pedagogia da Autonomia". Das questões levantadas, a principal foi, qual a metodologia que o educador a educadora do campo pode adotar ou construir para formação do sujeito militante? Qual o papel do educador e da educadora nesse processo?

DISCUSSÃO DOS DADOS

E neste cenário meio desolador que surge a educação do campo, com uma concepção totalmente oposta a tudo que já foi citado visando à formação dos sujeitos campesinos e o fortalecimento da luta por Reforma Agrária. Propondo uma renovação pedagógica, na qual o movimento social e a educação estão intimamente ligados como destaca Arroyo (2004). Essa proposta é inconscientemente, uma nova pedagogia que surge no seio das lutas do movimento pela terra para que a mulher e o homem do campo, também tivessem acesso ao conhecimento científico. Porém, não poderia e nem pode ser qualquer conteúdo ou pedagogia é necessário considerar o histórico desses indivíduos, suas inquietações, é preciso contextualizar essa educação. Como destaca Caldart, (2012, p.259), no Dicionário de Educação do campo:

> Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação.

[232] Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
[233] Licenciatura em Educação do Campo

Esta nova pedagogia se insere no mundo acadêmico a partir da luta de sujeitos que até, não tinham ocupado este espaço. Ainda é um movimento estranho e por muitos inadmissível, é difícil admitir que o espaço acadêmico, antes em uma totalidade elitista passe abrigar alguns camponeses. A indiferença com que a burguesia olha para o camponês é o incentivo para que este permaneça na luta e consiga ocupar mais espaço com seus pares. Os sujeitos reafirmam sua identidade, levam para os espaços educativos sua mística, suas bandeiras e sua luta que não é de hoje mas tem raízes nos seus descendentes e que se fortalece no horizonte das gerações que ascendem. Portanto, ser educadora/ educador do campo é romper com as amarras do sistema e das instituições de ensino, descontruir, resignificar e repensar a prática pedagógica, denunciar as injurias do capital e militar por uma nova pedagogia, que não tem uma fórmula específica e que se constrói no dia-a-dia coletivamente, tecendo aos poucos uma nova cultura que sai do campo e lança as bases para remodelação social , pautada na equidade, no direito ao bem-viver, no respeito a natureza, na democratização da terra, na soberania e segurança alimentar. Uma educação para além do mercado que estimule à revolta e resistência de oprimidos e marginalizados, de modo que as bases para a Revolução sejam materializadas e a derrocada do Capitalismo possa ser concretizada.

Sobre o papel do educador, Paulo Freire, (1987, p. 35) no Livro a Pedagogia do Oprimido menciona que:

> Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar essa possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde longo, com os educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido de doação, de entregar do saber. Sua ação deve estar infundida na própria crença dos homens. Crença no seu poder criador.

CONCLUSÃO

Por fim, o educador, a educadora são aqueles que mediam e auxiliam os educando e educandas na busca de métodos que possam fortalecer a resistência e a luta, trazendo aspectos da vida cotidiana e instigando a sua militância, de modo que o indivíduo reconheça que resistir é pedagógico e que o sujeito de direito se faz quando este nega uma sociedade injusta, segregada, sem princípios coletivos. Sendo urgente a alvorada de dias melhores, que só serão

concretizados com a colaboração de cada uma e cada um. Assim, o educador e a educadora desempenham papel fundamental na construção da Revolução social e educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília: MEC, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**.17ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Oscar Ferreira Barros
UFPA
ofbarros@ufpa.br

Salomão Mufarrej Hage
UFPA
salomao_hage@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a Licenciatura em Educação do Campo no contexto das política de formação docente no Brasil. Situa a análise no debate na configuração do capital contemporaneo da definição das políticas de formação docente, destacando como o capital humano tem sido fator para orientação das lógicas de formação de professores. Conclui que é preciso lutar pelo Curso de Educação do Campo e enfrentar a configuração do capital no Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Formação de Professores; Capital Humano.

Apresentação

Este trabalho vem discutir as implicações que a teoria do capital humano tem desenvolvido para a regulação e controle da formação de professores no Brasil. Surge como resultado dos estudos e debates teóricos realizados durante a disciplina Teoria da Educação e a sua relação com o projeto de pesquisa para o Doutorado em Educação-PPGED da Universidade Federal do Pará.

O texto realiza uma análise inicial das implicações que as políticas de formação de professores sofrem diante da configuração do capital na educação, situando o foco da análise na teoria do capital humano como definidor das políticas de formação de professores. Analisamos como a teoria do capital humano tem influenciado e definido as políticas públicas no Brasil, direcionando a política educacional para um viés "econométrico" e reducionista, na qual a lógica de formação de professores passa a refletir um fator básico de mobilidade social e de aumento da renda individual, ou fator de desenvolvimento econômico, sucesso escolar e rendimento ao longo dessa trajetória (FRIGOTO, 1983).

O percurso metodológico que orientou a construção deste texto faz uso exclusivamente de uma revisão bibliográfica sobre as análises das políticas de formação docente diante do cenário de reconfiguração do estado pelo capital, pautando nesse contexto a

teoria do capital humano como definidor da lógica de formação e currículo dos cursos de formação de professores.

O texto conclui que o curso de Licenciatura em Educação do Campo precisa enfrentar essas reformas institucionais do capital na Educação e na política de formação de professores e buscar impactar na mudança das condições e qualidade da educação pública no Brasil, como também mudar a própria estrutura da universidade e do Ministério da Educação, pois apresenta processos capazes de impactar na lógica do modelo de organização dos cursos, do currículo e da avaliação na universidade e atender as demandas das populações do campo.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a Política de Formação Docente

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma das principais políticas de formação de professores da educação básica no Brasil. O curso vem sendo implantado desde 2007, com o apoio do Ministério da Educação e mais recentemente com o processo de expansão do ensino superior por meio do REUNI e do Edital nº 02 MEC/SECAD de 2012, onde 42 IFES tiveram aprovado o Curso de Licenciatura em Educação do Campo comum conjunto de 630 Docentes e 126 Técnicos para o trabalho específico com a formação dos educadores do campo e promovendo a formação de 14.700 professores para atuar na Educação Básica do campo (HAGE, CRUZ e SILVA, 2015. p. 04).

Entretanto, em que pese a expansão da política de formação de professores no Brasil, tomando como exemplo o aumento substantivo de cursos superiores de Licenciatira em Educação do Campo, o desmonte paulatino do Estado nos últimos anos e tem interferido substancialmente nas bases políticas e econômicas de manutenção e expansão das políticas de formação de professores no Brasil, dentro do próprio Ministério da Educação e no interior das universidades públicas que executam as propostas de formação de professores.

O desmonte do Estado, segundo Mészáros (2005), está em consonância com reconfiguração do capital que busca reificação, corrigibilidade e afirmação das suas lógicas de consumo, rentabilidade e lucratividade, e impõem a alienação como o poder de decisão sobre todos os âmbitos da atividade humana como "totalidade reguladora sistemática do capital". Segundo o autor "limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa" (MESZAROS, 2005, p.27).

Com base nas análises de Freitas (2007, p.2), a configuração do capital contemporâneo no Estado Brasileiro tem impactado diretamente na precarização da formação de professores e no trabalho docente, destacando os reflexos de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão, pois existe um conjunto de fatores estruturais que transformam o cenário da formação de professores e a carreira de magistério em resquícios neoliberais que divorciam as necessidades atuais da escola à profissionalização da juventude:

> O grande número de estudantes que escolhem ainda hoje a licenciatura, nas instituições de ensino superior (IES), evidencia as potencialidades da juventude na direção da profissão. No entanto, as licenciaturas e a formação de professores não se constituem prioridade nos investimentos e recursos orçamentários. (FREITAS, 2007, p.1205).

Esta reflexão contribui para o entendimento de que é preciso desvelar as amarras sociopolíticas e econômicas do capitalismo nas políticas educacionais de formação de professores, pois "é importante para não criarmos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação" (p.1206). Mas segundo Freitas (2007): "Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação" (FREITAS, 2007, p. 1207).

A pesquisa de Gatti (2011, p. 24) sobre as políticas de formação docente no Brasil, afirma que:

> Compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana (GATTI,2011,p. 25).

De modo geral, o caminho enfrentado pelas políticas de formação docente para conseguir atingir os níveis de equidade, reconhecimento social e dignidade humana, tem sido percorrido de forma cada vez mais abertas aos ditames do poderio do capital na educação; e por isso, é preciso entender e refletir cada vez mais sobre as implicações sofridas pelas políticas de formação de professores quando o capital usa outras formas para definir e orientar a lógica de formação, currículo, avaliação e gestão da educação. Aqui situamos a teoria do capital humano como um dos definidores da lógica do capital na educação e na formação e professores.

Frigoto (1983) ajuda a compreender que a teoria do capital humano está fortemente presente na educação atuando na orientação do desenvolvimento econômico com base nos índices de crescimento social de um país. Para o autor, o capital humano é um engodo no qual o país "necessita de taxas de acumulação, onde com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição, o aumento da produtividade, níveis minimos de desemprego e a transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados" (p. 39).

Em outros termos, a teoria do capital humano tem a preocupação básica no nível macroeconômico de análise dos nexos entre "os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país" o que significa dizer que o conceito de capital humano constitui um "contrutor básico da economia da educação, campo básico de discussão sobre os fatores explicativos do crescimento econômico". (FRIGOTO, 1983, pp. 41-3).

As políticas de formação de professores tendem a refletir essa lógica do capital humano, quando assumem uma visão reducionista, isto é, quando o investimento na política é direcionado para o entendimento de que o capital humano é o elemento explicativo de desenvolvimento econômico, assumindo o indivíduo como produtor da capacidade de trabalho e, consequentemente, das diferenças de produtividade e renda, o que para Frigoto (1983):

> O suposto básico é de que o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento (...) o indivíduo é produtor da sua própria capacidade de produção, chama-se então de investimento humano**,** o fluxo de despesas que ele deve efetuar ou o estado efetuar por ele em educação para aumentar sua produtividade (p. 44)

Podemos observar que do ponto de vista da teoria do capital humano, a educação e/ou treinamento são criadores da capacidade de trabalho e, por isso, são fatores para aumentar a produtividade e o desenvolvimento econômico de um país, impactando no fator básico de mobilidade social, aumento da renda individual, ou fator de desenvolvimento econômico, como sendo o maior responsavel pelo acesso e permanência na trajetória escolar e pelo rendimento ao longo dessa trajetória. Nesse contexto, instaura-se nas políticas de formação de professores um "paradigma econométrico para as variáveis do processo escolar: busca-se averiguar os fatores responsaveis pela repetência, evasão, atraso e fraco rendimento"

(FRIGOTO, 1983), impactando nas amplas reformas institucionais do ensino médio, superior e da CAPES no Brasil.

Considerações para enfrentar o capital na educação do campo

O curso de Licenciatura em Educação do Campo precisa enfrentar essas reformas institucionais do Capital na Educação e na política de formação de professores e buscar impactar na mudança das condições e qualidade da educação pública no Brasil, principalmente no que se trata da educação básica do campo, onde a formação de professores assume características específicas de um projeto de educação voltado às populações camponesas.

A dificuldade de afirmação e reconhecimento do curso no MEC, nas universidades e na sociedade diante da não inclusão nos concursos públicos, nos chama atenção de que não tem sido fácil e exequível realizar a implementação do curso nas estruturas institucionais, pois a lógica de institucionalização dos cursos lança um olhar diferenciado de política de formação de professores do campo para a teoria do capital humano, tão presente nas estruturas das reformas do estado atualmente e que, por isso, a política de formação de professores do campo precisa ser consolidada como política de ensino superior.

Mas o reconhecimento institucional do curso tem enfrentado barreiras nos seus conselhos superiores pela não compreensão e entendimento da proposta pedagógica do projeto, que possui um regime multidisciplinar de organização do currículo, das pesquisa e da organização do trabalho pedagógico docente e discente, baseado na pedagogia da alternância e na formação por área de conhecimento, esbarrando no modelo organizacional dos projetos pedagógicos de modelo tradicionais no MEC e nas universidades.

Nesse contexto, o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem uma importante função a cumprir: impulsionar os movimentos sociais, o poder público e a própira universidade para que, ao assumi-lo como política de ensino superior, devam lutar pela melhoria da educação básica do campo, pela formação de professores e pela criação dos projetos institucionais das escolas do campo, afirmando a luta por políticas de formação de professores que tenha a identidade das populações do campo na sua origem.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.** Campinas, vol 28, n.100 - Especial, p. 1203-1230. out 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 1983.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S.; André, Marli E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

HAGE, Salomão. CRUZ, Renilton. SILVA, Hellen de A. **Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará:** uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação.Texto impresso. 2015.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 128p.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**: ênfase em Ciências Agrárias e da Natureza. UFPA/Camtá-FECAMPO, 2016.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O MUSEU GOELDI DE PORTAS ABERTAS: A EDUCAÇÃO EM CAMPO NO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO DO AJURU, PARÁ

Helena do Socorro Alves Quadros
Brasil -Universidade Federal do Pará
hquadros@museu-goeldi.br

Carlos Jorge Paixão – Brasil
Universidade Federal do Pará
carlosjpaixao@hotmail.com

RESUMO: Levar às atividades educativas museais por meio do "Programa Museu Goeldi de Portas Abertas" para outras localidades paraenses faz parte da pesquisa de campo da Tese de Doutorado em Educação "A Interação do Museu Paraense Emílio Goeldi e a Sociedade: uma perspectiva da educação sociocultural na Amazônia", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação – PPGED - Instituto de Ciências da Educação - ICED da Universidade Federal do Pará - UFPa, na linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação - EPSTEM. A Tese tem como objeto de estudo o Programa Museu Goeldi de Portas Abertas, Seu objetivo principal é incentivar os atores sociais ligados a Ciência e Tecnologia o diálogo com a comunidade e a instigação desta, as atividades e práticas científicas, dando a possibilidade do contato entre a cientificidade e a cultura, apresentando a experiência de uma prática museológica em um museu de ciências naturais na Amazônia, o Museu Paraense Emílio Goeldi – MPEG, unidade de pesquisa integrante da estrutura do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC. O "Portas Abertas" é uma atividade anual organizada no âmbito do Serviço de Educação - SEEDU e envolvimento da Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação – COPPG, por meio da atuação do Museu Goeldi em quatro grandes áreas: Botânica; Zoologia; Ciências da Terra e Ecologia e Ciências Humanas (Antropologia, Arqueologia e Linguística Indígena), trabalhando a Pedagogia Científica, por meio das Exposições, Publicações e Instituições de Ensino, envolvendo os sujeitos da educação, pesquisa científica e comunidade. A seleção do município paraense Limoeiro do Ajuru deu-se de forma espontânea, a convite do Professor Adauto Andrade. Em junho de 2017 houve viagem de estudo para a coleta de dados empíricos para a referida Tese na VIII Gincana do Meio Ambiente da Escola Estadual João Ludovico em Limoeiro do Ajuru.

PALAVRAS-CHAVE: Museu Goeldi; Práticas de Educação; Pesquisa Científica; comunidade.

Introdução

A Escola Estadual Professor João Ludovico faz parte do núcleo educacional de Limoeiro do Ajuru, município do Estado do Pará, integrante do território Baixo Tocantins. O Território Baixo Tocantins – PA abrange uma área de 36.024,20 km² e é composto por 11 municípios,

dentre eles Limoeiro do Ajuru. Funciona o ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos, e desde 2010 é responsável pela Gincana do Meio Ambiente por iniciativa do Professor Adauto Andrade, que a cada ano vem reformulando e atualizando a mesma. Este documento tem o propósito de apresentar as atividades educativas realizadas para a Tese na VIII Gincana do Meio Ambiente da Escola João Ludovico. A aproximação entre o Museu Goeldi e a Escola Ludovico deu-se por meio do convite do Professor Adauto, coordenador da Gincana, para que as atividades museais utilizadas no "Portas Abertas" chegassem até Limoeiro. O convite de pronto foi aceito pela coordenação do Projeto.

O Museu Goeldi de Portas Abertas é um Programa que faz parte do calendário da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, desde outubro de 2004, mas que surgiu na década de 80, como a interação do Museu Goeldi e a sociedade, uma vez que na mesma década foi construído o Campus de Pesquisa da instituição em um bairro periférico da cidade de Belém, denominado Terra Firme.

Este Programa tem como principal objetivo disseminar a informação científica que é produzida pelo Museu Goeldi para diferentes públicos que visitam e participam das atividades na instituição. As informações científicas são dinamizadas a partir de uma ação integrada que envolve vários profissionais do MPEG que por intermédio de palestras, exposições temáticas, kits, entre outros recursos procuram popularizar a ciência como bem cultural da humanidade.

Portanto, ir à uma comunidade fora da Cidade de Belém, em Limoeiro do Ajuru foi uma experiência enriquecedora para ambas as partes, e atende uma das competências do Serviço de Educação – SEEDU, de acordo com o Art. 5º Diário Oficial (2016, p. 03) compete:

> - Realizar práticas educativas que estimulem a organização social de comunidades amazônicas para a melhoria de suas condições de vida e reconhecimento de sua identidade e seu patrimônio cultural.

Cumprindo assim uma das etapas da metodologia utilizada para a Tese de Doutorado em Educação "A Interação do Museu Paraense Emílio Goeldi e a Sociedade: uma perspectiva da educação sociocultural na Amazônia", ou seja, de sair dos muros do Parque e Campus de Pesquisa e realizar observação e a prática educativa com o intuito de ratificar se é possível estender o Portas Abertas da cidade ao campo.

Metodologia

A viagem, de Belém para Limoeiro do Ajuru, saiu do Porto "Melo" localizado na Estrada Nova ao lado da Feira do Jurunas, lancha Nossa. Sra. da Conceição. A viagem que teve duração de quase 5 horas, tempo que em parte utilizado para a contagem dos materiais, lista de frequência e com suas respectivas funções educativas de cada um na Gincana na Escola João Ludovico, organização e familiarização com os materiais educativos, os processos que seriam executados, e com as pessoas de diferentes áreas e afins.

Os materiais que fizeram parte do "O Museu Goeldi de Portas Abertas" na Gincana, foram: caixas entomológicas, animais taxidermizados, caixas com livros de pesquisadores do Goeldi, jogos educativos do Projeto o Jardim Botânico vai à Escola. Com a chegada em Limoeiro, os materiais foram descarregados do barco, com a ajuda de todos. Foi formada uma roda onde ocorreu apresentações da equipe em geral com suas respectivas funções para o corpo docente da Escola João Ludovico.

Já na escola João Ludovico, as equipes foram devidamente alocadas em locais estratégicos, uns dentro de salas e outros na parte externa como área de lazer e quadra, para assim, fomentar a educação ambiental proporcionada através da Gincana. Cada um com sua estratégia e material didático especifico, proporcionando a comunicação cientifica em que envolve professores e alunos.

Os mediadores do Portas Abertas são importantes em todas as ações deste Programa, por realizarem a interação do Museu e a sociedade, mesmo assim, ainda temos no Brasil uma estatística muito inferior ao seu verdadeiro papel, como afirma CARLETTI (2016, P. 8):

> " No Brasil, os mediadores são peças fundamentais para o diálogo entre os espaços científico-culturais e o público; cerca de 95% dessas instituições contam com seu trabalho. Porém, apesar de estarem presentes em quase todos os centros e museus de ciência, não há estudo que busque conhecer o perfil desses atores sociais em nível nacional".

Os mediadores participam desde o planejamento até a finalização da atividade. Participam na divulgação até a mobilização com os pesquisadores, tecnologistas e técnicos da instituição. Em Belém, são organizadas as articulações de espaços a serem visitados, que geralmente ocorrem em dois dos espaços físicos da Instituição, O Parque Zoobotânico e o Campus de Pesquisa do Museu Goeldi.

Em Limoeiro do Ajuru, foi totalmente diferenciado, o Museu foi a uma zona rural e concentrou-se em uma escola pública. O "Portas Abertas" fez parte da Gincana de Meio Ambiente da Escola Estadual João Ludovico e foi o envolvimento total das equipes participantes e professores, foi uma grande novidade para o Município.

Apresentação dos pesquisadores das caixas entomológicas - COZOO
Foto: Helena Quadros

Como relatado por um dos mediadores, membro da equipe do Museu Goeldi, Luiz Renan Ramos (2017):

> "Em uma mesa separada na sala com o jogo da memória, várias crianças, jovens e até adultos se aglomeravam em volta da mesa, e isso era fascinante, pois me impressionava como essa prática incluía a todos que estivessem dispostos ali, e com uma abordagem lúdica permeava o ensino e valorização do meio ambiente, e em meio de várias rodadas do jogo com diferentes faces, faixa etária, e entusiasmos, pude como uma marca de observação intensa que indicava que mesmo diante de muito calor, pois a ventilação não estava mais dando conta da quantidade de pessoas que entravam e estavam na sala ao mesmo tempo, a vontade, valorização e agradecimentos irradiar mais intensamente, metamorfoseados ali nos olhares, sorrisos, na satisfação de estarmos, de certa forma, apresentando um desenvolvimento diferenciado de aprendizagem".

É um trabalho baseado na pesquisa qualitativa, com pesquisa – participante, observações *in loco* e estes dados empíricos serão de suma importância para a escrituração da mesma.

Discussão dos dados

A musealidade no território amazônico é singular e remonta ao século XIX, com o aparecimento de instituições tradicionais, como o Museu Goeldi e o extinto Museu Botânico do Amazonas (AM). Ao longo dos anos outras instituições museológicas foram se

concretizando como o Museu Magüta (AM); Museu do Seringal (AM); Ecomuseu da Amazônia (PA) e muitos outros. Neste documento a ênfase foi o Museu Paraense Emílio Goeldi – MPEG (PA), por meio da Tese de Doutorado em Educação "A Interação do Museu Paraense Emílio Goeldi e a Sociedade: uma perspectiva da educação sociocultural na Amazônia", e a itinerancia para outras localidades paraenses, com a possibilidade de sair da cidade e ir para a zona rural do Pará, sendo a primeira experiência em Limoeiro do Ajuru.

Normalmente o "Programa Museu Goeldi de Portas Abertas" é apresentada respectivamente pelas seguintes Coordenações de Pesquisa: Coordenação de Ciências Humanas - COCHS (Antropologia, Arqueologia e Linguística Indígena); Na Coordenação de Ciências da Terra e Ecologia – COCTE, são divulgadas as atividades realizadas pelos alunos PIBIC; apresentam o patrimônio paleontológico da Amazônia; expõem os resultados de pesquisas do COCTE através de Painéis. Na Coordenação de Zoologia - COZOO apresentação de Coleção Didática de invertebrados e demonstração do processo de coleta e conservação de insetos, quais são as principais espécies de invertebrados (principalmente insetos e aracnídeos) da Amazônia; Já a Coordenação de Comunicação e Extensão - COCEX é o setor diretamente responsável pela popularização da Ciência. Na Biblioteca Domingos Soares Ferreira Penna a equipe organiza a Trilha dos livros em uma Biblioteca, assim, permitir com que o visitante tenha compreensão de uma coleção e uso de documentos bibliográficos com demonstração de uma trilha do livro dentro dessa Biblioteca.

Conclusões

Nada melhor ter como termômetro a avaliação dos atores principais, ou seja, os mediadores e pesquisadores do Museu Goeldi, que viajaram até Limoeiro do Ajuru. Seguem os depoimentos:

> "Ter a oportunidade de compartilhar conhecimento e aprender com a comunidade foi simplesmente incrível. Gratidão é a palavra que resume toda essa atividade. O projeto do professor Adauto combinado ao da professora Helena levam esperança e a visão de que com persistência alcançamos nossos sonhos. O público foi bastante variado, no entanto, o maior foi composto por crianças e adolescentes e é nessa fase que começamos a moldar o nosso futuro e poder contribuir um pouquinho é o que me faz imensamente feliz. Além disso, toda a equipe se dedica com muito amor e carinho, o que faz do evento ainda melhor. " (Relato de Caroline Costa de Souza)

> "A compreensão geral que obtivemos foi de que os alunos tinham bastante noção sobre a importância do cuidado com o meio ambiente e muitos relatos ouvidos tiveram como exemplo a aprendizagem obtida na escola, depreendendo assim, que o trabalho no ambiente escolar é essencial para criar nos alunos uma mentalidade de respeito à natureza e que a gincana favorece muito essa percepção. Muitos outros relatos também citaram a satisfação em participar da oficina, o que nos trouxe bastante gratidão. Os materiais da oficina foram trazidos de Belém, alguns conseguidos por nós, outros obtidos por meio da equipe do Museu de Portas Abertas". (Relato de Edielci Pimentel).

> " afirmo ser uma atividade necessária, importantíssima para o processo que reforçam não só a aprendizagem, mas que transpassa e ultrapassa a isso, tendo significados mais considerados, no que diz respeito a reforçar a alimentar sonhos em relação por exemplo a formação acadêmica, a observação critica em perspectivas da natureza e do meio social, tudo isso em falas, gestos e agradecimentos, em que esta organização, essa atividade, esse projeto claramente proporcionam, em uma dimensão considerada no âmbito educativo, e torna-se, falando por mim, uma experiência de reflexão, mediação, amadurecimento acadêmico e de formação com potencial expandido". (Relato de Luiz Renan Ramos).

De uma maneira geral os inúmeros museus seguem uma linha pedagógica para associar museu, educação e sociedade.

> "Os museus sofreram forte influência das teorias educacionais no mundo todo. Ao longo de sua existência, a perspectiva educativa dos museus de ciências foi se modificando, sendo possível identificar tendências pedagógicas próprias da educação nas ações desenvolvidas por essas instituições. " (MARANDINO, 2008, Pág.15).

O Museu Goeldi é um instituto de pesquisa científica e é necessário um estudo aprofundado da comunicação museológica, educativa com base em grandes estudiosos da educação, da cultura e da sociedade com o escopo de propor alguns possíveis caminhos que levem a uma relação mais construtiva no processo de ensinar e aprender em um instituto de pesquisa.

Referências Bibliográficas

CARLETTI, CHRYSTIAN. Mediadores de centros e museus de ciência brasileiros: quem são esses atores-chave na mediação entre a ciência e o público? / Chrystian Carletti. – Rio de Janeiro, 2016. xii, 119 f. : il. ; 30 cm. Tese (Doutorado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, 2016.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Seção 1 – ISSN 1677 - 7042. Documento assinado digitalmente conforme MP no- 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.PORTARIA Nº 5.160, DE 14 DE NOVEMBRO DE 2016. Disponível em: http://www.in.gov.br/autenticidade.html. Acesso em: 31/08/2017.

MARANDINO, Martha (org). **Educação, comunicação e museus**. In: Educação em museus: a mediação em foco. São Paulo, SP: Geenf/FEUSP, 2008.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O TEMPO COMUNIDADE, UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO CURSO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Maria do Socorro Dias Pinheiro
Universidade Federal do Pará – Brasil
sdiasufpa2@gmail.com

RESUMO: O Tempo Comunidade, uma prática de formação do curso em educação do campo é uma temática que objetiva expressar o desdobramento da prática de formação desenvolvido em um dos três momentos do segundo Tempo Comunidade, de uma turma de educação do campo de Oeiras do Pará. O denominado **encontro com a comunidade**. Para desenvolver esta atividade acadêmica empregou-se como procedimentos metodológicos, a pesquisa participante se utilizando da observação in lócus, subsidiado por entrevistas com sujeitos das comunidades. E se identifica como resultado que a viagem a localidades diferentes da que se vive e atua, possibilita-nos buscar novas aprendizagens e compartilhar conhecimentos e saberes coletivos, no qual discentes e docentes se constroem como protagonistas do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo Comunidade; Prática de Formação; Educação do Campo;

Introdução

O curso de licenciatura em educação do campo possibilita aos sujeitos envolvidos no processo de formação, embarcar para o desconhecido, permite transitar por longas distâncias, alternar de transportes hidroviário para rodoviário ou vice-versa. Deparar-se com a maresia das águas, viajar contra ou a favor da maré. Viajar de barco, contra a maré, as vezes, não é algo simples e fácil. É cansativo, demorado. Parece que nunca se chegará ao destino. Mas o tempo passa e um dado momento se chega ao destino.

Estamos falando da alternância pedagógica uma metodologia empregada na formação de professores da educação do campo. A alternância pedagógica é uma prática que permite o sujeito estudar sem deixar de exercer as atividades de trabalho na realidade do campo. Por conta disso, a alternância perpassa por dois significativos momentos. Um, o **Tempo Universidade** destina-se ao estudo dos conhecimentos interdisciplinares na sala de aula em um espaço da universidade e o **Tempo Comunidade** tem a finalidade de estudar a vida da comunidade em diferentes perspectivas.

No texto, destacam-se um dos momentos da alternância pedagógica, o segundo Tempo Comunidade de uma turma de Oeiras do Pará que tem como finalidades conhecer a escola se utilizando de instrumento da pesquisa que se operacionaliza pela observação da infraestrutura

e entrevistas com os sujeitos sociais da escola, uma prática de formação que possibilita aos sujeitos da licenciatura em educação do campo olhar a escola como um espaço de estudo.

O Tempo Comunidade se materializa por meio de uma disciplina denominada **Pesquisa Sócio Educacional II e Seminário Integrador,** com carga horaria de 60 horas de caráter obrigatório para os cursistas. A disciplina se desdobra em três distintos tempos/momentos: o tempo da pesquisa, o tempo do encontro com uma ou duas comunidades pesquisadas pelos estudantes e o último é o tempo da socialização dos dados levantados.

Registra-se que exposto trata do **segundo momento** do Tempo Comunidade, ou seja, o **encontro com uma comunidade** escolhida pelo coletivo para que todos possam conhecer a realidade de outras populações do campo. A escolha se dá na disciplina durante o Tempo Universidade, na disciplina de Metodologia Cientifica no qual se realiza o planejamento envolvendo a distribuição de tarefas, a programação das ações dos estudantes para o encontro com a comunidade, dentre outras. Nessa perspectiva, o objetivo do presente texto é relatar o desenvolvimento desta prática pedagógica na formação profissionalizante dos licenciados em educação do campo, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA não abrangendo todas as práticas do Tempo Comunidade, mas somente um aspecto: **o encontro com uma,** das comunidades pesquisada.

Metodologia

Trata-se de uma abordagem qualitativa onde se organiza os procedimentos metodológicos da pesquisa enviesando pela costura de uma prática de pesquisa participante no qual todo planejamento e organização do estudo se deu com a participação do coletivo de estudantes durante a última disciplina do semestre letivo, onde se trabalhou o desenrolar do campo da pesquisa, por meio da disciplina de Metodologia Cientifica, desenvolvida durante o Tempo Universidade.

A pesquisa participante é um tipo de pesquisa com um direcionamento diferente das pesquisas tradicionais, conforme retrata Boterf (1999, p.51), “em uma pesquisa tradicional a população é considerada passiva, enquanto simples reservatório de informações, incapaz de analisar a sua própria situação e de procurar soluções para seus problemas”. A pesquisa participante prima pelo envolvimento dos sujeitos no desenrolar da pesquisa. Não o trata somente como um objeto, ou apenas um fornecedor de informação da pesquisa, ele deve ser um sujeito participante da pesquisa.

Ao analisar a pesquisa participante na ótica de autores que avaliam essa perspectiva investigativa, identifica-se que a mesma:

> Se situa entre as correntes das ciências sociais que rejeitam a neutralidade cientifica e partem do princípio de que a investigação deve servir a determinados setores sociais, buscando uma resposta coerente que permita por uma lado democratizar o processo investigação e educação. A pesquisa participante, sustenta acertadamente que os métodos e técnicas convencionais tornam o grupo investigado como objeto de pesquisa e não como sujeito principal e que não existe uma separação indesejável entre teoria e prática, entre pesquisa social e ação concreta. (GIANOTTEM e WIT; 1999, p. 158,159)

O Tempo Comunidade parte do princípio de que não existe separação entre sujeito pesquisado e o sujeito pesquisador. Ambos são elementos imprescindível do ato de pesquisar. Isso é visível em todo processo de organização da pesquisa, de modo particular ao organizar o evento ou **Encontro** da turma em conjunto com os professores da disciplina, com uma das comunidades de origem dos estudantes se constata claramente todo um envolvimento coletivo dos diferentes sujeitos. Inicialmente a escolha da comunidade se dá coletivamente e mesmo assim a comunidade que receberá a turma também é quem define o aceite ou não dos estudantes em seu território. Somente a partir do aceite é que se faz uma programação prévia e coletiva das ações para esse espaço.

Todavia, fazer uma agenda coletiva requer habilidade dos professores que coordenam essa processo, de modo a organizar um debate coletivo que possa favorecer todos os estudantes e a comunidade acolhedora e assim se construir uma proposta mais integrada e participativa é o desafio da formação por alternância pedagógica.

Nesse momento da alternância encaminhou-se para uma metodologia da observação in lócus para conhecer diversos fatores presentes na realidade das comunidades. Efetivou-se algumas entrevistas com lideranças configurando na abertura de novos diálogos para participação da comunidade nas atividades coletivas.

Neste alternância a pesquisa se volta para o entorno da escola de sua comunidade, priorizando a escola com os anos finais do ensino fundamental. Mas, caso a comunidade do estudante não tenha esta fase do ensino escolar poderá assim mesmo concretizar o estudo na escola localizada na sua comunidade de origem para que se possa se mapear as ausências ou presenças dessas políticas nos territórios rurais pesquisados naquele município.

Nessa perspectiva, o primeiro momento dessa alternância os estudantes realizam sem a presença do professor formador. O segundo momento reúnem-se todos os estudantes e a

professora da turma no **encontro** com a comunidade no qual se organiza a logística necessária para este momento crucial. O último momento do tempo comunidade se dá na socialização da pesquisa que geralmente ocorre em um local público com a apresentação do resultado da pesquisa em diferentes formatos e a entrega dos relatórios de pesquisa.

A alternância pedagógica possibilita pesquisar os territórios da educação do campo, vivenciar momentos coletivos, novas experiências. Permite aos sujeito em formação a oportunidade de se deslocar do seu universo, da sua zona de conforto para o desconhecido, para conhecer outros lugares, outras experiências e assim compartilhar saberes com outros saberes presentes na história e na vida do povo do campo.

Discussão dos dados

A turma de licenciatura em educação do campo definiu com o apoio da comunidade conhecer a Vila do Melancial que localiza a mais de cinco hora de viagem da cidade de Oeiras do Pará. No planejamento a decisão coletiva foi pela saída as 12:00, em um barco, depois a viagem seguia em um ônibus que levaria todos ao destino final.

A viagem de barco se deu contra a maré ocasionando uma demora maior e por ser este trajeto muito conhecido menos encantamento, mas embarcar no ônibus que transitaria em estrada de chão, embora com péssimas condições infra estrutural se percebia a surpresa de diversos estudantes que não haviam transitado por esse território no seu município. Alegria, espanto, surpresa frente ao desconhecido. Na Vila Melancial foram bem acolhidos pela comunidade que ofereceram um barracão comunitário imenso com espaços para atarem as redes, banheiros, cozinha, água, dentre outros. Essa viagem se dá para que possamos juntos conhecer a diversidade territorial do campo da Amazônia Paraense. Um espaço onde se ver de perto como se configura a organização dos territórios dos povos do campo. A Vila de Melancial o grupo permanece um tempo maior, mas ainda assim, se faz uma visita a Vila de Igarapé Preto, área de remanescentes de quilombolas.

A Vila Melancial é uma área da Reserva Extrativista Arióca Pruanã, gerenciada pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - (ICMBio) e a Associação de Moradores Reserva Extrativista Arióca Pruanã. Amintas Junior (2012, p. 31) desenvolveu um estudo na Vila Melancial e explica qual a finalidade de instituí-la como reserva:

> A criação da referida reserva ocorreu em resposta às reivindicações realizadas pela população local no sentido de assegurar o controle sobre o território que

> tradicionalmente ocupava e os recursos naturais de que usufruía, ameaçado pela exploração madeireira indiscriminada e a grilagem de terras trazida em seu bojo.

Esse encontro com uma ou duas comunidades oportunizado pelo Tempo Comunidade nos possibilita conhecer pessoas, dialogar e observar sobre suas práticas de trabalho, produção e culturas em seus territórios. Na oportunidade identificou-se que a Vila é uma área de terra firme, as margens do Rio Oeiras onde as famílias vivem da agricultura familiar com a produção de mandioca para fabricação de farinhas (tapioca ou farinha d'água), da criação de animais de pequeno porte como galinhas, patos, perus, porcos e outros animais que subsidiam a alimentação.

A Vila Melancial possuí atualmente, energia elétrica, posto de saúde, escola, igrejas, telefone público, acesso à internet. O tráfego das pessoas se dá via transporte fluvial e rodoviário para facilitar o acesso ao município de origem ou da circunvizinhança. O acesso rodoviário a sede do município é mais complexo por conta das péssimas condições da estrada levando os moradores com residência as margens da Rodovia Transcametá transitar para Oeiras do Pará uma parte via rodoviário e outra fluvial ou quando necessário se deslocam para municípios.

A área de remanescente de quilombos denominada Igarapé Preto se localiza na região do Baixo Tocantins, pertence ao município de Oeiras do Pará, faz divisa com município de Baião, está na margem da rodovia BR-422 (Transcametá) adentrando em um ramal denominado Incobal. Neste quilombo conhecemos uma liderança que apresentou-nos a Vila, nos levou as escolas, contou-nos a história de criação deste quilombo e forneceu outras informações de curiosidade da turma. E conforme relato da liderança local: "Essa é uma área reconhecida, com título de propriedade coletiva definitiva da terra, o assentamento de reforma agrária envolvem onze comunidades. Hoje tem escolas, postos de saúde e cada família tem sua terra para produzir alimentos." Essa liderança ao retratar sobre a cultura local, expõe sobre os jogos como elemento de atração da juventude e destacou um aspecto da tradição do povoado:

> O Samba de Cacete é um elemento da nossa cultura, no qual para se produz o ritmo da melodia, usa um cacete de madeira que são batidos em um tambor de madeira oca. O tambor possuí couro do veado esticado nas extremidades no qual produzirá o som do instrumento que é ritmado pelas melodias triste ou alegres dos cancioneiros conforme o dia a dia do quilombo.

Ao complementar o raciocino a liderança acrescenta que esse elemento cultural tem uma origem africana e veio para o Brasil no período da escravidão e servia para distração,

para afastar a fadiga e o cansaço do dia de labuta. Garantia um relacionamento mínimo entre os casais, que viviam do trabalho forçado.

Nas duas comunidades descritas se constata uma forma de organização própria que tanto uma, quanto a outra, conseguem realizar a demarcação de seus territórios. Uma como resex e outra como remanescentes de quilombo. Isso mobiliza a vida desses povos do campo e cria uma cultura própria de viver, produzir e preservar seus territórios.

Considerações Finais

Ao observarmos a prática pedagógica de **um dos momentos** do Tempo Comunidade identificamos uma aprendizagem coletiva, que se dá por meio do encontro com as comunidades. A formação do licenciado também se dá no lugar onde os sujeitos do campo vivem. Nesse espaço viram, ouviram diversos relatos e participaram de diversos momentos com pessoas da Vila Melancial. Desenvolveram místicas, escutaram e também expuseram palestras participativas, se divertiram coletivamente na programação da noite cultural, estudaram sobre como fazer o relatório de pesquisa, avaliaram esse momento de aprendizagem como um elemento imprescindível para formação em educação do campo.

O encontro com a comunidade demarca um processo de formação, de aprendizagem coletiva despertando em nós e no outro conhecimento de mundo. Desse modo, podemos afirmar que não é só o graduando que aprende. Os professores formadores do curso também aprendem. Reavaliam sua prática, pensam melhor os paradigmas de educação quando se confrontam com os saberes dos povos do campo. Esse confronto de conhecimentos e saberes nos provoca pensar fundamentado em Freire (2006, p. 20), "que a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele". O Tempo Comunidade nos coloca diante de diferentes práticas de leituras. E a leitura de mundo, da vida e das coisas em nosso entorno nos faz perceber o quanto esse momento fortalece nossa experiência profissional e nos faz compreender o sentido da aprendizagem dos novos conhecimentos que a vida nos possibilita.

Referências

BOTERF, Guy Le. **Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo; Cortez, 2006.

GINOTTEN, Vera e EWIT, Ton de. **Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

JUNIOR, Amintas Lopes da Silva. **Quando os paus de fruta da mata viram plantas: O amálgama entre agricultura e floresta na Resex Arióca Pruanã, Oeiras do Pará.** Belém, 2012. 153 p. (Dissertação de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável). UFPA/PA.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ (UEAP -MACAPÁ), SOBRE A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Raimunda Kelly Silva Gomes
Luiza Nakayama
Francele Benedito Baldez de Sousa

1. Introdução

A Educação Ambiental (EA) em sua abordagem didático-pedagógica volta-se para a construção de uma cidadania planetária, pois, atualmente, educar ambientalmente vai além de sensibilizar a população para os problemas existentes, é preciso o exercício pleno da cidadania, em um processo de conscientização (consciência e ação), para exteriorizar em ações, aquilo que interiorizamos (razão e emoção) para uma reflexão crítica (TOZONNI-REIS, 2008; GUIMARÃES, 2011; TEIXEIRA e TORALES, 2014).

A EA vislumbra, enquanto tendência educacional, inter-relacionar os aspectos ambientais aos educativos, possibilitando a formação de educadores ambientais, os quais valorizam a diversidade cultural, evidenciada no Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), ao considerar a temática meio ambiente fundamental no fazer educativo docente, pois, devem assumir o desafio de abrir caminhos para esse porvir, traçando reflexões sobre o sentido da existência humana.

No entanto, apesar da EA fazer parte dos currículos escolares, somente será efetivada à medida que os professores reconhecerem a importância em suas áreas de conhecimento e assumirem a responsabilidade de incluí-la nas práxis educativas, sendo que a inserção da dimensão ambiental dependerá da interpretação feita pelos professores, e suas reflexões sobre os aspectos socioambientais do meio em que estão inseridos (MEIRA CARTEA, 1993; SAUVÉ, 2001).

Diante deste quadro, podemos afirmar que a formação dos professores, junto com outros elementos que atuam no contexto escolar, é parte do processo de incorporação do tema no âmbito curricular, pois, sem haver uma compreensão das questões ambientais em seus aspectos políticos, ideológicos, culturais, sociais e econômicos, as ações tendem a se tornar descaracterizadas, como alternativas para a renovação da prática pedagógica.

2. Metodologia

A Universidade do Estado do Amapá (UEAP) foi instituída pela Lei nº 0996, de 31 de maio de 2006, tendo como um dos seus principais objetivos promover o acesso ao conhecimento, estimulando a produção, integração e divulgação dos saberes, com a responsabilidade de formar cidadãos críticos e participativos, dando ênfase a uma educação focada no uso sustentável dos recursos naturais da Amazônia amapaense. Partindo desse pressuposto, optamos por um estudo de caso com intuito de focalizar a formação de professores na Amazônia, além das suas particularidades, representadas pelas experiências e pelos conhecimentos sobre as formas de coexistência e de utilização dos recursos naturais. Além disso, refletir sobre a função da Universidade, na busca de estabelecer uma relação entre o contexto agroextrativista da Amazônia amapaense com a vivência dos acadêmicos da UEAP.

É um estudo de caso, o qual nos permite identificar características significativas da vida real, por ser uma investigação empírica que procura compreender os limites e o contexto dos fatos pesquisados (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 1999; ALVES-MAZZOTTI, 2006; CHIZZOTTI, 2006). Portanto, optamos por este método por entender que ele comporta técnicas de coleta de dados que subsidiam esta pesquisa, como por exemplo: observação direta e entrevistas com os atores pesquisados.

Destacamos que no desenvolvimento da pesquisa, realizamos as seguintes etapas: 1) aplicação de questionário sobre as percepções de transversalidade e de interdisciplinaridade voltada à EA, com acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Ciências Naturais, totalizando cinquenta e duas entrevistas.

Realizamos as análises quali-quantitativas por meio do Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), e em seguida a transcrição dos relatos apresentados no decorrer da pesquisa.

3. RESULTADOS/DISCUSSÃO

3.3 Percepção dos licenciando sobre interdisciplinaridade e transversalidade

Os espaços de reflexões e atuação da EA na educação formal foram pensados para atender às necessidades básicas do sistema educacional, o que contribuiu para a marginalização da EA, tanto nas práticas educativas docentes como nos planejamentos

curriculares das instituições escolares, uma vez que ela tem sido priorizada numa vertente tradicional de educação, dentro da lógica e da racionalidade estabelecida pelos sistemas de ensino (LEFF, 2010).

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade e a transversalidade nos conteúdos básicos da EA são fundamentais na construção desse conhecimento complexo, ao compreender que o meio ambiente possui partes interdependentes e interativas, o que possibilita aos educadores atuarem como um dos mediadores na gestão das relações entre a sociedade e a natureza (GUIMARÃES, 2011).

É inegável, que de modo geral, a transversalidade e a interdisciplinaridade são interpretadas de forma equivocada e de difícil concretização e aplicação nas práticas educativas, devido ao não rompimento com a compartimentação das disciplinas curriculares e a não integração dos conteúdos curriculares com a vida cotidiana dos educandos (COIMBRA, 2006).

Neste contexto, um dos maiores desafios da EA na atualidade é garantir o desenvolvimento de um currículo pautado numa perspectiva interdisciplinar, transversal e problematizadora da realidade socioambiental que *"atravessa"* o currículo escolar no processo educativo (TORRES et al., 2014).

Portanto, compreender a relação entre a forma como os professores constroem seus saberes e os integram a sua prática docente, pode servir de fundamento para entender e para repensar a inserção da EA no ensino formal. Por esta razão buscamos compreender o entendimento dos licenciandos da UEAP sobre a interdisciplinaridade no processo de formação acadêmica, os quais fizeram os seguintes relatos:

> Um tema dentro de **várias dimensões** (Licenciando 01)
> Trabalho co-participativo das várias áreas de conhecimento dentro de uma mesma temática (Licenciando 20)
> Metodologia aplicada unindo **várias disciplinas** (Licenciando 25)
> Associar e trabalhar outras disciplinas ao tema trabalhado (Licenciando 26)

Percebemos que a visão de interdisciplinaridade ainda esta muito ligada à interconexão feita entre as disciplinas, como podemos observar nos relatos dos pesquisados: *"várias dimensões", "várias disciplinas",* porém, não conseguem explicar o que seria estas palavras efetivamente na prática de uma atividade interdisciplinar no ambiente escolar,

colocando em cheque os métodos utilizados no processo de formação e até mesmo a proposta pedagógica dos cursos de licenciatura da UEAP.

Neste sentido, questionamos os pesquisados como tem se dado a interdisciplinaridade no seu processo de formação, e obtivemos os seguintes relatos:

> A Interdisciplinaridade na formação inicial **foi superficial** (Licenciando 03)
> **Ainda não trabalhamos** (Licenciando 05)
> Apenas **escutei falar** (Licenciando 08)
> Pelo Programa de Iniciação à docência (Licenciando 10)
> Sim. Através das disciplinas em sala de aula (Licenciando 12)
> Através de aula de campo (Licenciando 15)

De acordo com os relatos podemos constatar que 51,8% dos licenciandos da UEAP afirmaram não ter tido vivenciado a interdisciplinaridade ou discutido em seu processo de formação acadêmica. Concordamos com Gallo (1997; 2009) ao lembrar que é muito difícil trabalhar na perspectiva de uma interdisciplinaridade/ transversalidade, pois fomos ensinados de forma compartimentalizada e "treinados" para reproduzir nos acadêmicos as estruturas dos "arquivos mentais", uma vez que a organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques sem a compreensão do conhecimento como um todo integrado. No entanto, Sacristán (2013) chama atenção para o fato de que só haverá mudança significativa na escolarização se o professor em formação refletir desde seu processo de formação inicial sobre o sentido do que se faz e para o que o faz, não como algo neutro, mas como um território contraditório e conflituoso sobre o qual se toma decisões, as quais não são as únicas possíveis.

Quanto à transversalidade a ser discutida no processo de formação acadêmica os licenciandos foram unanimes em afirmar que até o momento ainda não houve este tipo de reflexão nos seus cursos de formação inicial. Destacamos que a transversalidade no currículo escolar é abordada por Matias (2008) como um rizoma, ao relacioná-la com seus sistemas descentralizados, sem hierarquias e reprodução de saberes, o que contrapõe um currículo vertical e horizontal apresentado nos relatos dos professores pesquisados, pois proporciona mobilidade em todos os sentidos e direções, para além das propostas interdisciplinares. Esta reflexão nos remete a Silva (1995) e Gallo (2009) que nos permitiu afirmar que a efetividade da proposta no ambiente escolar implicaria numa "pedagogia do caos", pois o processo educativo fugiria do controle, rompendo hierarquias, e desfazendo planos previamente elaborados, uma vez que ainda é um desafio a possibilidade de se praticar um currículo que

não promova desigualdades e que ao mesmo tempo contemple a construção das subjetividades**.**

Portanto, a UEAP em suas propostas pedagógicas contempla atividades voltadas às questões socioambientais, no entanto, a estrutura curricular dos cursos de licenciaturas segue a disciplinarização e, consequentemente, o isolamento em suas áreas específicas de conhecimento, o que não possibilita reflexões sobre os problemas socioambientais regionais existentes e sua interligação com os conteúdos curriculares no processo de formação docente, por esta razão os licenciandos pesquisados ainda não ouviram falar sobre transversalidade.

Considerações finais

Podemos evidenciar que a UEAP pouco tem contribuído para a inserção das questões socioambientais no processo de formação inicial dos professores. Além disso, é perceptível que os problemas sociais e ambientais se entrelaçam no decorrer das análises dos discentes, no entanto, os mesmos não conseguem compreender a complexidade da questão socioambiental, como um processo de formação cidadã.

Deste modo, esperamos que os cursos de formação desenvolvam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que se sustentem a partir das necessidades e dos desafios que o ensino como prática social possibilita. Neste sentido, propomos indicativos para a inserção da EA holística no processo de formação inicial de educadores na Amazônia amapaense: 1) Projeto Pedagógico do curso, com valorização das questões socioambientais locais e regionais; 2) Elaboração de um programa de EA institucional que assegure ações interdisciplinares e transversais tendo por base as peculiaridades locais e 3) Fortalecimento dos grupos de pesquisas como mediadores do processo de formação continua a ser proporcionado aos licenciandos da UEAP.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, set-dez, 2006, p. 637-651.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Thosom, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COIMBRA, Andrey de Souza. O tratamento da educação ambiental nas conferências ambientais e a questão da transversalidade. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio grande, v. 16, s/n., jan-junh, 2006, p. 131-140.

GALLO, Silvio. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. Tese de livre docência, 2009.
GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. **Impulso**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 21, ago-set, 1997, p. 17-40.

GUIMARÃES, Mauro.**A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papirus, 2011.
LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. A transversalidade e a construção de novas subjetividades no currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, Minas Gerais, v. 8, n. 1, jan-jun, 2008, p. 62-75.
MEIRA CARTEA, Pablo Angei. A educación ambiental e a reforma educativa. **Revista Galega de Educación**, São Paulo, n. 18, maio-ago, 1993, p. 265-283.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Artmed, 2013.

SAUVÉ, Lucie. **Éducation et environnement à l´école secondaire: modèles d´intervention en éducation relative à environnement développés par**. Montreal: Les Éditions Logiques, 2001.

SILVA, Thomas Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. **Educação, sociedade e cultura**, Rio Grande do Sul, n. 3, jan-jun, 1995, p. 125-142.

TEIXEIRA, Cristina; TORALES, Marilia Andrade. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Paraná, Ed. Especial, v. 30, n. 3, jun-ago, 2014, p. 127-144.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Silvia Regina Pedrosa. Educação ambiental crítico transformadora no contexto escolar: teoria e prática Freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. (Org.). **Educação Ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

PRESERVAÇÃO AMBIENTAL E CURRÍCULO: ESTUDO DAS PRÁTICAS AMBIENTAIS EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA NO ARQUIPÉLAGO DO BAILIQUE – AP

João de Deus Santos de Sampaio
UNIFAP/Brasil
sampaiojoao@outlook.com

Priscilla Pantoja do Nascimento Brandão
UNIFAP/Brasil
prilpe@outlook.com

RESUMO: Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Bosque, da comunidade de Vila Progresso no Arquipélago do Bailique (Distrito de Macapá– AP), objetivando investigar se é feita a inserção da Educação Ambiental como temática transversal no currículo. Deste modo indagou-se: Qual o vínculo existente entre a temática transversal meio ambiente, o currículo e as práticas educativas da Escola Bosque? A metodologia baseou-se em observação direta *in locus*, e levantamento documental. Os resultados evidenciam que apesar da Educação Ambiental ter se tornado lei em 27 de Abril de 1999, que ocorre certo distanciamento do que se preconiza nos discursos e projetos em relação ao que se pratica, propõe-se a resolução de problemas, mas acabam transmitindo informações sem maiores reflexões e sem fazerem parte do currículo da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Currículo; Comunidades ribeirinhas;

INTRODUÇÃO

A educação ambiental tornou-se lei em 27 de abril de 1999. A lei Nº 9795 – Lei da educação ambiental, em seu Art. 2º afirma: "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal ou não formal".

Atualmente temas relativos à conservação da biodiversidade e sustentabilidade são fatores relevantes a serem abordados na educação formal brasileira, com a temática meio ambiente elevada como transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, a realidade escolar evidencia a ineficácia no que se refere ao tratamento deste tema,

sobretudo devido à falta de capacitação adequada as instituições de ensino e para seus respectivos docentes, não sendo abordada a educação ambiental no currículo das escolas (ZAKRZEVSKI, 2003).

Para Galiazzi (2002) a maneira como o currículo é disponibilizado na maioria das escolas não permite a flexibilidade para que o corpo docente possa incluir a dimensão ambiental em suas aulas. É necessário que o currículo seja considerado como "algo que se constitui nas relações intersubjetivas na comunidade escolar, relações essas inerentemente políticas, e, portanto, mesmo que implicitamente sempre intencionais. Currículo é um processo inacabado" (GALIAZZI, GARCIA, et al. 2002: 100).

Neste sentido, o currículo compreendido como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas, permitindo analisar o curso de objetivação e concretização do currículo em vários níveis e assinalando suas múltiplas transformações, que se viabiliza a educação ambiental na escola (SACRISTÁN, 1998). Por este ângulo:

> Há diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora da sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, proporem novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados (SATO, 2002, p. 25).

Na educação ambiental, diversos objetivos, concepções e práticas educativas podem serem utilizadas, logo, o desenvolvimento da educação ambiental na prática está extremamente relacionada com as concepções do educador sobre o ambiente e as correntes de educação ambiental seguida por este (MORALES, 2009). Diante disso, é essencial que os educadores ambientais tenham conhecimento de suas correntes e de suas representações ambientais sendo estas o ponto de partida para a educação ambiental e que as escolas tragam para si a educação ambiental como fator de sua responsabilidade (ZAKRZEVSKI, 2003).

O trabalho objetiva analisar se é feita a inserção da Educação Ambiental como temática transversal no currículo. Pois, compreende-se que educação ambiental de imediato necessita

fazer com que o educando possa repensar a sua relação com o ambiente, para que este se considere como parte integrante do meio, para depois trabalhar os conceitos e metodologias, devido sua capacitação ser interdisciplinar e complexa (SANTOS, 2001). Para trabalhar a educação ambiental também é necessário que as inter-relações entre o meio natural, econômico, social e cultural seja entendido pelo professor com bastante coerência, compreendendo seus conceitos, objetivos e correntes (MEDINA, 2001).

Considerando ainda, que é pertinente tratar das questões ambientais em todos os cenários sociais, acredita-se que na educação formal mais ainda, o tema deva ser dialogado. Nesta perspectiva, a pergunta que norteia a investigação é: Qual o vínculo existente entre a temática transversal meio ambiente, o currículo e as práticas educativas da Escola Bosque?

METODOLOGIA

A Escola Bosque do Amapá – Módulo Regional do Arquipélago do Bailique (Distrito de Macapá-AP) situada na comunidade Vila Progresso uma das principais comunidades da localidade. Para este trabalho a referida escola de rede pública e ribeirinha da Amazônia amapaense foi selecionada de forma intencional (ALBUQUERQUE *et al.*, 2010) para o processo de investigação que levou à coleta de dados documentais da respectiva escola, tendo em vista, se a mesma vem trabalhando a educação ambiental com seus alunos e se esta temática transversal vem sendo inserida no currículo escolar como prevê nos PCNs.

A coleta de dados foi realizada em dezembro de 2013. Para a coleta das informações foram solicitados alguns documentos da escola, tais como: o PPP, Planejamentos de ensino, o currículo, projetos e outros.A serem analisados quanto à abordagem de educação ambiental na instituição educacional (SAUVÉ, 1997).

A partir dos dados coletados, foi realizado o procedimento de análise de conteúdo, a qual é definida por Bardin (1995) apud Rocha (2008) como:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1995, p.44).

Diante disso, toda análise deconteúdo tem como objetivo "assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existente no texto" (OLIVEIRA, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após constante leitura e análise sobre os dados coletados nesta pesquisa e da fundamentação teórica empreendida em seu processo foi identificado na observação da escola e de seu teor documental em especial o currículo, que a educação ambiental na Escola Bosque do Bailique se contradiz no tratamento da questão ambiental.

Percebe-se que ocorre certo distanciamento do que se preconiza nos discursos e projetos em relação ao que se desenvolve na prática, propõe-se a resolução de problemas da temática ambiental, com ações práticas e utilização dos saberes culturais da comunidade com relação ao meio ambiente, mas acabam apenas transmitindo informações sem maiores reflexões e sem fazerem parte do currículo da escola.

Foi possível observar também que apenas a dimensão estética da Educação Ambiental se faz presente na escola objeto deste estudo, com predomínio à apreciação da natureza, enquanto que, a partir de uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora, os dados indicam, que as propostas de Educação Ambiental na instituição analisada carecem de entendimento da complexidade da temática ambiental bem como do adequado uso do recurso pedagógico proposto para abranger em seu currículo.

Considera-se necessária, a introdução da questão ambiental nos currículos, intitulados como PCN-Meio Ambiente, e não só no currículo, mas na utilização efetiva dessas práticas na escola, pois desencadeará diversos processos de sensibilização em relação à questão ambiental, por meio de atividades planejadas que permitam a inserção progressiva das crianças no meio local, regional, nacional e internacional, de forma progressiva. Também, defende-se que deve ser levado em consideração os saberes culturais dessa comunidades, sendo que as atividades escolares devem responder aos interesses e motivações dos alunos, propiciando-lhes aquisição de conhecimentos científicos e técnicos e atitudes éticas, para que possam participar de modo eficaz na gestão dos processos de desenvolvimento de sua comunidade (OLIVA & MUHRINGER, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui empreendida enaltece que a Educação Ambiental não é praticada na Escola Bosque do Amapá nem por meio do desenvolvimento de projetos muito menos em na sua abordagem curricular, o que gera limitações para a formação de alunos a partir de uma perspectiva crítica, emancipatória e de educação para com os problemas ambientais provenientes da relação desarmoniosa entre homem-natureza.

Faz-se necessária maior reflexão e melhor entendimento da complexidade da temática ambiental na escola objeto deste estudo, para o desenvolvimento de metodologias e estratégias para que de fato a mesma possa trabalhar na prática a educação ambiental seja em projetos, salas de aula, ou melhor, inserida no cotidiano dos alunos para que estes busquem alternativas mais consistentes que possam contribuir para a reconstrução ou modificação das concepções e práticas de Educação Ambiental.

Contudo, partindo de uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora, os dados indicam a necessidade depropostas e projetos sobre a Educação Ambiental paraque o entendimento da complexidade da temática ambiental bem como do adequado uso do recurso pedagógico proposto, valorizando os saberes culturais da comunidade, para que estes sejam estabelecidos como elementos fundamentais na composição do currículo da escola, que são.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U.P.; LUCENA R.F.P.; ALENCAR, N.L. Métodos e Técnicas para coleta de dados etnobiológicos. In: ALBUQUERQUE, U.P.; LUCENA, R.F.P.; CUNHA, L. V.F.C. (Org.). **Métodos e Técnicas na Pesquisa Etnobiológica e Etnoecológica.** Recife: NUPPEA, 2010. p. 39-64.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo.** Brasília: Liber Livro editora, 2008.

GALIAZZI, M. C. et. Al. **Construindo Caleidoscópios: organizando unidades de aprendizagem.** Revista eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental, Rio Grande, v. 09, p. 98 –111, jul. – dez. 2002.

MEDINA, N.M. **A formação dos professores em educação fundamental**. In:VIANNA, L.P. (Coord.). Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental.Brasília:MEC, SEF. 2001. p. 17-24. (Oficina de trabalho realizada em março de 2000).

OLIVA, J.T.; MUHRINGER, Sonia M. **Os Parâmetros em Ação do tema TransversalMeio Ambiente.** In Educação Ambiental, curso básico à distância. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.
SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sob a prática**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, E.C.A. **Como método de formação de recursos humanos em educação ambiental.**In: VIANNA, L.P.(Coord.). Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Brasília: MEC, SEF. 2001. p. 25-31.

SATO, M. **Educação Ambiental.** São Carlos: Rima, 2002.

SAUVÉ, L. **A Educação ambiental e Desenvolvimento Sustentável**: uma análise complexa. Revista de Educação Pública, v. 6, n. 10, p. 72-103, jul./dez. 1997.

ZAKRZEVSKI, S.B.B. (Org.). **A Educação Ambiental na escola: abordagens conceituais.** 1. ed. Erechim: Edifapres, 2003. 128p.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO EM ABAETETUBA, PARÁ

Alessandra Sagica Gonçalves[234]

RESUMO: Este artigo apresenta um campo de reflexão sobre a relação entre Educação Ambiental e EJA em uma escola da rede pública estadual de educação. Trata-se de uma pesquisa com análise qualitativa, cujos instrumentos utilizados foram entrevistas, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e observação do ambiente educativo. O estudo, realizado em Abaetetuba, Pará, revelou por meio dos discursos que todos os professores (as) pesquisados (as) concordam com a importância da inserção da Educação Ambiental (EA) na EJA e alegam trabalhar com o tema em suas aulas. As observações diretas do ambiente demonstraram atividades voltadas principalmente à reutilização de materiais recicláveis, a observação da natureza e horta.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; EJA, Escola

1 Introdução

O presente artigo socializa parte de uma pesquisa mais ampla que analisou a inserção da educação ambiental na Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino, de modo a diagnosticar suas contribuições para a escola pública da Amazônia Paraense. Neste sentido, este ensaio estabelece reflexões acerca da Educação Ambiental (EA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na sociedade contemporânea. De modo geral, investigamos quais a concepções e práticas pedagógicas dos professores da EJA sobre a EA na escola pública da rede estadual de educação na Amazônia Paraense.

O artigo foi organizado a partir de pesquisa realizada com enfoque no estudo de caso, de abordagem qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica e documental, bem como pesquisa de campo junto aos professores da EJA, na cidade de Abaetetuba, Estado do Pará. Além disso, para construção deste estudo foi realizado um diálogo com os seguintes autores**:** Arroyo (2014), Guimarães (2005), Leff (2001), entre outros, que possibilitaram o entendimento e a ampliação do conteúdo pesquisado e que serviram de arcabouço teórico nesta investigação.

2 Premissas políticas e teóricas sobre Educação Ambiental

[234] É discente do Mestrado Acadêmico em Educação do PPGED/ICED/UFPA, Brasil e da Especialização em *Políticas Públicas para la Igualdad em la América Latina* no *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO, Argentina). Bolsista CAPES. É graduada em Pedagogia pela UFPA e membro do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM/UFPA). E-mail: alessandrasagica@hotmail.com.

No cenário global a questão Ambiental emerge como uma crise de civilização e as rupturas desta crise buscam questionar os paradigmas do conhecimento e os modelos societários da modernidade, emergindo a necessidade de construir outra racionalidade social, que seja orientada por novos valores e saberes; por modos de produção sustentados em bases ecológicas e significados culturais; por novas formas de organização democrática.

Para Leff (2001) a problemática ambiental gerou mudanças globais em sistemas socioambientais complexos que afetam as condições de sustentabilidade do planeta. Uma das principais causas da problemática ambiental foi atribuída ao processo histórico do qual emerge a ciência moderna e a Revolução Industrial.

Para Harvey (2011) o capitalismo baseia-se no usufruto da natureza. O esgotamento e a degradação da terra e dos chamados recursos naturais não fazem mais sentido no longo prazo do que a destruição dos poderes coletivos de trabalho, pois ambos estão na raiz da produção de toda a riqueza.

Guimarães (2005) nos alerta que essa crise que afeta o planeta, se configura como esgotamento de um estilo de desenvolvimento ecologicamente predador, socialmente perverso, politicamente injusto, culturalmente alienado e eticamente repulsivo.

A partir das últimas décadas do século XX, com a intensificação dos problemas ambientais em escala global, o aprofundamento da crise ambiental, as estratégias de preservação são consideradas necessárias para que ocorra uma mudança tanto de concepção quanto de prática na relação que a sociedade estabelece com a natureza.

Estas considerações levam a compreensão de que o debate acerca da problemática ambiental ganhou uma formidável dimensão no cenário internacional e nacional, especialmente no âmbito das políticas públicas educacionais. Pois, diante das inúmeras adversidades criadas pelo modelo de desenvolvimento econômico, muitos governantes e legisladores se sentiram pressionados a desenvolver propostas e ações adequadas aos apelos dos movimentos socioambientais. Nesse horizonte, EA passou a ser considerada como uma estratégia fundamental para a formação de indivíduos partícipes na construção de uma sociedade sustentável, socialmente justa e ecologicamente equilibrada.

3 Educação Ambiental na EJA

Segundo Reigota (2004), a educação é uma forma de intervenção no mundo, e a educação escolar se revela como referência na relação do ser humano em adquirir uma consciência crítica. Assim, a EA é uma dimensão do processo educacional, que assume um papel importante no sentido de uma formação que perpasse pelo horizonte da justiça social, cidadania nacional planetária, autogestão e ética nas relações sociais com a natureza.

Inicialmente, a EJA se compreendia estritamente ao processo de alfabetização de ensinar o sujeito educando a ler e escrever. Posteriormente, com democratização da educação para estes sujeitos jovens e adultos que foram privados da escolarização básica, há uma intensificação dos movimentos sociais e políticas públicas educacionais a favor da escolarização desses sujeitos. Destarte, há uma ampliação na escolarização que vai além da perspectiva da alfabetização, permitindo o acesso dos mesmos à educação básica, à educação profissional e à educação superior.

No bojo da educação da EJA, há trajetórias escolares marcadas pelas vivências da pobreza, desigualdades sociais, experiências de luta por um digno viver na sociedade capitalista, onde poucos muitas vezes conseguem dedicar-se aos estudos. Pois, muitos são os motivos que fazem com que estes sujeitos retornem à escola, que vão desde a necessidade de ampliar sua escolarização até as exigências capitalistas e do mundo do trabalho, que exige um sujeito com uma formação mais qualificada. (ARROYO, 2014).

Nesse sentido, a EJA passa a ser umas das modalidades de ensino vigentes na educação brasileira para garantir à escolarização básica, com a finalidade de proporcionar uma possibilidade de elevação de escolaridade para os atores sociais que incluem jovens e adultos que, por qualquer motivo, não concluíram o ensino fundamental e/ou o médio na idade estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

4 Contexto e aspectos metodológicos da pesquisa

Tendo em vista os pressupostos que norteiam a EA, nesta investigação foi utilizada abordagem metodológica denominada de estudo de caso, pois conforme apontam Ludke e André (1986, p. 17): “[...] é uma metodologia que enfatiza o estudo de um caso simples e específico. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos

no desenrolar do estudo"[235].

A referida investigação foi realizada em uma escola da rede pública de educação com características agrárias de Ensino Fundamental e Médio, que fornece a modalidade da EJA e que envolveu a participação de 20 professores de diferentes áreas do conhecimento que atuam na EJA. Esta escola está localizada na região urbana do município de Abaetetuba, Pará. Foram foco de análise as três turmas da Instituição pública, sendo elas: EJA etapa I; EJA etapa II e EJA Etapa III e os (as) professores atuantes em cada uma delas. Para posterior estruturação da coleta de dados foi observada a utilização dos espaços físicos internos e externos como disparadores de atividades pedagógicas com enfoques em EA ou com abordagem superficial relativa ao tema, como exploração livre partindo do interesse individual dos estudantes.

Por entendermos que as bases centrais de análise devem estar em consonância com os objetivos definidos, nesta investigação, adotou-se dois eixos temáticos, os quais serão detalhados a seguir: a) percepções e posicionamentos dos professores da EJA sobre a EA; b) Percepções e posicionamentos quanto às dificuldades enfrentadas por professores de escolas para trabalhar com EA na EJA.

5 Resultados e discussões

Paralelo a isso, foi analisado o documento que regea proposta curricular para a EJA, sendo este o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada. Tal documento enfatiza a ideia de que o estudante precisa aprender a cuidar do meio ambiente e a preservá-lo. Porém, não foi encontrada nenhuma alusão à perspectiva de interdependência entre ser humano e meio ambiente. Foi possível constatar também que o documento alega a necessidade de inserção da prática de separação do lixo, sem, no entanto, relacionar com a discussão sobre o consumo consciente.

Em entrevista realizada com os professores da EJA percebeu-se que para eles a AE está associada à ideia de preservação e cuidados com a natureza na maioria das vezes

[235] Em virtude de ser o estudo específico em uma escola da EJA, escolheu-se essa metodologia vinculada com a pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001), com enfoque bibliográfico, documental e exploratório com a finalidade de conhecer a concepção e práticas pedagógicas de EA dos professores da EJA em Abaetetuba. Foram utilizados como instrumento de coleta de dados: a observação de aulas, a análise documental (Projeto Político Pedagógico da Instituição) e entrevistas com os professores.

confundida como uma parte da ecologia, limitando desta forma o seu caráter interdisciplinar.

Medina & Santos (2001) nos chamam a atenção para esta confusão conceitual que não se trata tão somente de ensinar sobre a natureza, mas de educar "para" e "com" a natureza; para compreender e agir corretamente ante os grandes problemas das relações do homem com o ambiente; trata-se de ensinar sobre o papel do ser humano na biosfera para a compreensão das complexas relações entre a sociedade e a natureza e dos processos históricos que condicionam os modelos de desenvolvimento adotados pelos diferentes grupos sociais.

Em relação às práticas pedagógicas, foram recorrentes os temas: lixo, reciclagem, horta e água. Dos 20 professores, 11 declararamdesenvolver práticas e atividades voltadas à separação e reciclagem do lixo e utilização de sucata na confecção de brinquedos, mas semmencionar aspectos formativos que envolvam o consumo consciente. Constatou-se que a EA na EJA nos espaços pesquisados acontece por meio de conteúdos relativos a Relações Naturais e Conservação da Natureza, ficando ausentes os diálogos com os aspectos das relações sociais, a contextualização e a problematização de situações da realidade.

A instituição realiza atividade com a horta pelo projeto denominado “Horta na Escola” e, segundo os professores, o objetivo dessa atividade é a aprendizagem do hábito de cuidar da terra a partir do plantio de flores, pequenas árvores, legumes e verduras. Pelo menos uma vez ao ano os estudantes da EJA vivenciam experiência como esta.

Além disso, observa-se que as práticas pedagógicas das atividades relacionadas à horta ficam restritas às atividades específicas do plantio das mudas, sementes, acompanhamento da evolução, cuidado das mesmas e alimentação. Não foi possível identificar práticas educativas que discutissem com os estudantes a importância da alimentação saudável a partir de sua realidade local, com investigações com as famílias, consumo consciente e saúde, a devida contextualização e conexão com os objetivos e métodos.

5 Considerações Finais

A referida pesquisa permitiu saber que a concepção de EA dos professores da EJA ainda precisa ser mais discutida, no espaço da formação continuada dos professores, pois muitos entendem a EA somente como o ato de cuidar do meio ambiente, reciclar e não jogar lixo no chão e plantar determinada espécies de árvores. De acordo com os professores**,** ainda é

necessário que a EA seja mais trabalhada nos cursos de formação para que se possa ampliar e solidificar seu espaço nas discussões e práticas na EJA.

Ao refletir sobre o processo de pesquisa realizado compreende-se que a EA, por meio de seus documentos orientadores e da prática pedagógica dos professores, começa a delinear caminhos na EJA em escolas com características agrárias. A EA implica em ressignificar a visão e compreensão de mundo a partir da de integração, interconexão e inter-relacionamento. Afinal, os processos educacionais são essenciais para impulsionar a formação de uma cidadania ambiental. Assim, acredita-se que existe um longo caminho a seguir na formação inicial e continuada de professores que acolha os princípios da EA para que se contribua para a construção de um pensamento fundamentado no diálogo e nas inter-relações existentes entre a humanidade e o ambiente.

Referências

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **JUVENTUDE e ENSINO MÉDIO**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental da educação** 7º. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. **Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual**. Margens, Abaetetuba, V.7 N. 9, p.11-22, SET, 2013.

HARVEY, David. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2011.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDINA, N. M. & SANTOS, E. C. 2001. Educação no mundo de hoje. In: ___ **Educação Ambiental**: uma metodologia participativa de formação. Petrópolis: Vozes.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E COLETIVOS POPULARES EM SITUAÇÃO DE POBREZA NA AMAZÔNIA PARAENSE

Alessandra Sagica Gonçalves[236]
Marilena Loureiro da Silva[237]

RESUMO: Este ensaio socializa o resultado parcial da pesquisa Relações entre Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais na Amazônia Paraense, que tem como problemática de investigação verificar que resposta a educação brasileira tem dado às vivências da pobreza que chegam às escolas públicas? A investigação utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário composto por 10 questões, sendo estas predominantemente objetivas e algumas discursivas. A partir da análise preliminar dos dados coletados, foi constatado que a escola pública incorpora em seu respectivo PPP e Currículo Escolar a temática de direitos humanos, relações étnico-raciais, relações de gênero, sexualidade, porém não incorpora a questão ambiental e nem a questão da pobreza e as situações de pobreza e extrema pobreza das populações.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Pobreza; Coletivos Populares

1 Introdução

O presente texto resulta das atividades desenvolvidas no campo da pesquisa acadêmico-científica na Pós-Graduação em Educação, especificamente no Mestrado Acadêmico em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e na formação continuada de profissionais da educação básica na Amazônia Paraense, vinculada à iniciativa nacional em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS).

Essa pesquisa tem por finalidade aprofundar o estudo, sobre as relações entre educação, pobreza e desigualdades sociais, que propicie análises mais complexas que promovam reflexões e discussões sobre as vivências dos sujeitos em circunstâncias de pobreza e extrema pobreza, em relações sociais e políticas injustas. Tal projeto, objetiva confrontar essas vivências com as visões predominantes nas políticas educacionais, na gestão da educação e no contexto escolar da educação básica.

[236] É discente do Mestrado Acadêmico em Educação do PPGED/ICED/UFPA, Brasil e da Especialização em *Políticas Públicas para la Igualdad em la América Latina* no *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO, Argentina). Bolsista CAPES. É graduada em Pedagogia pela UFPA e membro do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM/UFPA). E-mail: alessandrasagica@hotmail.com.
[237]Professora Orientadora. Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente/GAM/ICED/UFPA. Doutora em Desenvolvimento Sustentável no Trópico Úmido/NAEA/UFPA.

O referido projeto é financiado pelo Ministério da Educação (MEC), vinculado ao projeto de pesquisa **"Relações entre educação, pobreza e desigualdades sociais na Amazônia Paraense"**, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) ao Instituto de Ciências da Educação (ICED), e vinculado ao Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM), da Universidade Federal do Pará (UFPA), que é coordenada nacionalmente pelos Professores Miguel Arroyo (UFMG) e Simone Medeiros (SECADI/MEC). No estado do Pará, é coordenada pela Professora Marilena Loureiro (UFPA).

O objetivo principal deste texto é socializar o resultado parcial da pesquisa que vem sendo desenvolvida nas escolas públicas da Amazônia Paraense. A importância desse estudo diz respeito principalmente a três aspectos, a saber: 1) a necessidade de subsidiar as discussões sobre que resposta a escola pública tem dado aos corpos empobrecidos que adentram o seu espaço; 2) a necessidade de caracterizar a educação e a escola pública situada em contexto empobrecido; e 3) a necessidade de fornecer diretrizes para que as escolas que recebem estudantes dessa dinâmica das situações de pobreza incorporem essa dimensão de discussão no Projeto Político-Pedagógico, currículo escolar e nas práticas educativas para o enfrentamento da pobreza.

2 Por que falar da relação entre educação escolar e coletivos em situação de pobreza?

Às lutas sociais no cenário econômico-político como os movimentos sociais, que reivindicam a escola pública, e o Estado por meio das políticas públicas que materializa o processo de democratização e universalização do ensino, de tal modo que estes se articulam em torno do reconhecimento da importância da escola para todos.

Anconrados nos pressupostos de Arroyo (2011) entendemos que a escola pública é um dos *lócus* em que os sujeitos que estão em situações de pobreza e/ou extrema pobreza se fazem presentes, pois esta recebe em seu espaço educandos que estão em busca de escolarização e conhecimentos científicos, que têm em seu movimento de vida uma trajetória de pobreza intensa. Diante disso, a pobreza e as desigualdades sociais existem e fazem parte do cotidiano das crianças, da juventude, dos adultos, enfim dos atores sociais. E, cada vez mais está próxima às escolas e se aproxima delas, entra nas aulas. E se aproxima por meio de corpos famintos, desprotegidos sem horizontes que lutam pela sobrevivência em vários milhões de meninos e meninas e de adolescentes e da juventude popular que tiveram

vivências e experiências marcadas pela pobreza e que frequentam as escolas públicas nas cidades e nos campos no Brasil.

Em face disto, Outros sujeitos chegam as nossas escolas públicas e a chegada desses outros sujeitos em situação de pobreza exige a necessidade de uma reflexão sobre a pobreza no âmbito escolar. É necessário superar as formas de pensar as infâncias, adolescência, e juventudes populares, de modo a superar a visão negativa que os classifica como menos capazes do ponto de vista intelectual, cultural e moral. Isso exige avançar no reconhecimento de que essas formas de pensá-los e de tratá-los não são nem éticas nem pedagógicas e carregam preconceitos históricos incompatíveis com o avanço de nossa ética profissional-política. (ARROYO, 2012).

Diante disso, a chegada dos sujeitos das camadas populares à escola pública brasileira, exige o (re) pensar às políticas públicas, os Sistemas nacionais e internacionais de avaliação, a proposta de formação humana, o currículo escolar, às práticas educativas, a formação inicial e continuada de professores. Pois, outros sujeitos sociais se fazem presentes nas escolas, nas universidades. Desta forma, para reconhecer estes sujeitos em situações de pobreza e extrema pobreza, a escola pública tem um instrumento primordial, que possibilita a inserção da questão pobreza que é o Projeto Político-pedagógico[238] e o currículo escolar[239].

3 A Iniciativa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social no Brasil e na Amazônia Paraense

A Iniciativa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social é uma iniciativa do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e integra esforços de 15 universidades federais brasileiras que promovem atividades de ensino, pesquisa e extensão. A especialização em "educação, pobreza e desigualdade social" vem sendo ofertada em 15 Universidades Federais[240] das cinco

[238] Segundo Vasconcelos (2004) o PPP deve ser um instrumento de diagnóstico e de transformação da realidade escolar, o qual deve ser construído coletivamente para que seja estabelecida as ações educativas necessárias para às escolas públicas cumprirem os seus propósitos e sua intencionalidade na formação humana dos estudantes.

[239] De acordo com Silva (2011), o currículo escolar é essencial nas instituições de ensino e se desenvolve de múltiplas maneiras, uma vez que essas instituições trabalham e defende uma cultura, uma ideologia, uma concepção de ensino que se expressa por meio dele. Nesse sentido, compreendemos que o currículo é o elo entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem do aluno; entre teoria e a prática educativa.

[240] A Iniciativa Nacional da EPDS reuni esforços de 15 instituições de ensino superior, a saber: Universidades federais do Rio Grande do Norte (UFRN), da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), do Maranhão (UFMA), do Ceará (UFC), do Amazonas (UFAM), do Espírito Santo (UFES), de Mato Grosso do Sul (UFMS), de Santa Catarina

regiões do Brasil com aproximadamente 5.450 vagas, que visa promover reflexões sobre os processos de educação de pessoas que vivenciam a experiência da pobreza ou da extrema pobreza, de acordo com o documento que contém a descrição institucional do curso[241].

No que tange ao estado do Pará, na dimensão do apoio à pesquisa acadêmica, a UFPA, por meio do GEAM, desenvolve atividades de ensino e pesquisa sobre esta temática. Tal Iniciativa direciona ações de ensino, pesquisa e extensão, a saber: a) Curso de Especialização *Latu sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social que se constitui em uma ação voltada à formação continuada de profissionais que atuam na educação básica e/ou em políticas sociais que estabelecem relações entre educação, pobreza e desigualdade social; b) Pesquisa Acadêmica nacional, atendendo a essa demanda no âmbito regional temos a pesquisa intitulada "**Relações entre educação, pobreza e desigualdades sociais na Amazônia Paraense**"[242], que apresenta como objetivo central analisar como os profissionais da educação básica e outros envolvidos com políticas públicas que estabelecem conexões com a educação em contextos empobrecidos se relacionam com o desenvolvimento de práticas políticos-pedagógicas que possibilitem a transformação das condições de vivências da pobreza e da extrema pobreza de crianças, adolescentes e jovens, e, consequentemente, promovam condições objetivas que viabilizem um justo e digno viver definido socialmente; e c) extensão com a realização de cursos sobre o tema citado[243].

4 Contexto e aspectos metodológicos da pesquisa

No que tange a Amazônia Paraense, o Estado do Pará, apresenta formidável relevância sobre a educação, pois conforme preconiza Hage e Cardoso (2013), a Amazônia é

(UFSC), do Piauí (UFPI), de Tocantins (UFTO) e de Pernambuco (UFPE); as federais de Minas Gerais (UFMG) e de Roraima (UFRR) e a do Paraná (UFPR).

[241] O Curso de Especialização em "Educação, Pobreza e Desigualdade Social" tem como centralidade a formação continuada de profissionais da educação básica e de outros profissionais envolvidos com políticas sociais que estabelecem relações com a educação de crianças, adolescentes e jovens que vivem em circunstâncias de pobreza ou extrema pobreza. Este curso é direcionado aos profissionais da educação básica e a outros profissionais envolvidos com políticas sociais que estabelecem relações com a educação de crianças, adolescentes e jovens que vivem em circunstâncias de pobreza ou extrema pobreza. Isso inclui professores; gestores escolares, coordenadores pedagógicos, secretários; servidores técnico-administrativos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o que engloba coordenadores estaduais e municipais de programas sociais que atuam direta ou indiretamente na educação básica.

[242] Importa ressaltar que os Municípios Paraenses envolvidos na amostra do projeto de pesquisa são: Abaetetuba, Altamira, Belém, Castanhal, Melgaço, Itaituba, Marabá e Santarém.

[243]Extraído do Resumo executivo do Projeto de pesquisa: Relações entre educação, pobreza e desigualdades sociais na Amazônia Paraense da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), vinculado ao Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM).

caracterizada por uma extensa diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, que habitam um considerável número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações por apresentarem infraestrutura precária e não disporem de serviços essenciais, sobretudo, no meio rural. "E isso resulta em distintas formas de desigualdade social e na ausência de políticas educacionais que promovam o reconhecimento e assegurem a universalização do direito à educação básica das populações do campo, quilombola e indígena" (HAGE E CARDOSO 2013, p. 426).

Em razão disso, no Estado do Pará, merece destaque a cidade de Abaetetuba. A opção pelo contexto educacional de Abaetetuba[244] como objeto de estudo, ao delimitar a temática a ser investigada, se deve à importância que este Município ocupa na Amazônia Paraense e no próprio cenário nacional.

A referida investigação está sendo realizada nas escolas da rede pública de educação no estado do Pará, todavia para construção deste ensaio focamos nossa análise em apenas um munícipio que compõe a amostra da pesquisa que é Abaetetuba. Foram foco de análise 16 escolas do total de 60.

Para coletar os dados, a investigação utilizou como instrumento um questionário composto por 10 questões, sendo estas predominantemente objetivas e algumas discursivas. Apenas cinco questões presentes no questionário foram utilizadas para obter os dados que compuseram os resultados deste ensaio. Após isso, os dados foram tabulados; analisados e sistematizados neste escrito.

5 Resultados e discussões

Os resultados parciais apontam que a escola pública em Abaetetuba não considera a população em situação de pobreza e extrema pobreza na organização do seu trabalho pedagógico, no projeto político-pedagógico, no currículo escolar e nas práticas educativas.

Desta maneira, a partir da análise preliminar dos dados coletados, que a escola incorpora em seu respectivo PPP e Currículo Escolar a temática de direitos humanos, relações étnico-raciais, relações de gênero, sexualidade, porém não incorpora a questão

[244] O Município valoriza sua história e cultura e, a cada ano organiza eventos culturais para mostrar a cultura local a quem por ela se interessar. Podemos mencionar, por exemplo, o evento em comemoração à Semana de Arte e Folclore de Abaetetuba e o Festival do Miriti, voltados a valorização do artesanato e cultura local.

ambiental e nem a questão da pobreza e as situações de pobreza e extrema pobreza das populações. Embora, as escolas em seu PPP traduzam em seus escritos que foi uma escola pensada na sua origem para ser referência de ensino para atender as pessoas das camadas populares, estas ainda não incorporam em seu PPP à pobreza como temática de ensino.

6 Conclusões

Destarte, a escola pública brasileira, considerando o contexto atual, vive uma realidade com diversas trajetórias humanas e populações que adentram a escola, populações estas que vem de uma realidade de pobreza, sendo desta forma, a escola pública o lugar de encontro com os outros sujeitos, E se os nossos estudantes são outros, obviamente, nós teremos que ser outros profissionais, ter outras escolas que reconheça os sujeitos dos coletivos populares, mostrando esforços para incluir os saberes culturais, as histórias de vida, trajetórias humanas, as situações de pobreza, dessa diversidade desses coletivos populares no pensamento educacional, em especial no fenômeno educacional na Amazônia.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CARDOSO, Maria Barbara da Costa. Educação do Campo na Amazônia: Interfaces com a Educação Quilombola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p. 425-438, jul./dez. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2004.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

REPRESENTAÇÕES DE MEIO AMBIENTE DE ESTUDANTES DO 8º ANO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM UM FOCO BIORREGIONAL

Edmilson Gomes Corrêa
Graduado em Ciências Naturais - UEPA, Belém, Pará.
Edcrom2008@gmail.com

Janekeile Macedo Pereira Jomar
Graduada em Ciências Biológicas - UFPA, Bragança, Pará
Pós-graduanda lato sensu em Microbiologia – ESAMAZ, Belém, Pará
Janekeile.jomar@hotmail.com

Jadir Jomar de Souza
Graduado em Ciências Naturais – UEPA, Belém, Pará.
jadirjomar@hotmail.com

Luciana de Nazaré Farias
Mestre em Educação em Ciências e Matemática – UFPA, Belém, Pará
lubiologia2003@yahoo.com.br

RESUMO: Acreditando que os estudos das representações sociais de meio ambiente determinam as práticas pedagógicas, ele tem sido apontado como uma importante ferramenta para o diagnóstico da percepção ambiental de determinado grupo, servindo como base para o planejamento de programas de Educação Ambiental. Esta pesquisa analisou, por meio de questionários e uma prática pedagógica expositiva, as representações de meio ambiente dos alunos de 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual E. F. M. Augusto Montenegro localizada na zona urbanade Belém – PA. O estudo de caso constatou o predomínio de uma visão naturalista (50%) e globalizante (45%) de meio ambiente, também constatou-se uma visão do meio ambiente como sendo Natureza que devemos apreciar e respeitar (41%) quando questionados individualmente sobre o que é meio ambiente?; Recursos que devemos gestionar (44%) quando questionados sobre qual meio ambiente estão inseridos?; E Meio de vida que devemos conhecer e organizar (35%) quando questionados em grupo o que é meio ambiente?. Fazem-se necessário sentão, novos estudos na área do biorregionalismo, que visem relacionar os estudos e conhecimentos ambientais com a realidade dos indivíduos, atividades que levem os discentes a reconhecerem a complexidade das interações que envolvem o ambiente, que vão além da esfera ecológica, além de perceber-se como parte pertencente e ativa do meio ambiente.

PALAVRAS–CHAVE: EducaçãoAmbiental, Biorregionalismo, RepresentaçõesAmbientais

GT6- HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Coordenação: Prof. Dr. Damião Bezerra de Oliveira

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A BUSCA DOS SENTIDOS ANTROPOLÓGICOS DA FORMAÇÃO HUMANA: TAREFA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Marcos Murelle Azevedo Cruz[245]

RESUMO: A pesquisa tem por objetivo problematizar o conceito de educação entendido como processo formativo do sujeito a partir das referências ético-políticas forjadas pelas tradições metafísicas e iluministas, considerando suas transformações históricas ao longo da tradição do pensamento filosófico do Ocidente, dada à insustentabilidade da formação humana como dimensão ética e política deflagrada pela contemporaneidade. Portanto, a questão que se coloca é como pensar novas referências de educação a partir da condição do sujeito, na cultura. Para tanto é necessário recolocar o discurso filosófico-educacional de formação humana perfazendo suas construções e as referências do seu caráter ético e político desde o pensamento clássico a contemporaneidade. Ao reconstituir o percurso dos sentidos antropológicos da educação, os estudos mostram que o processo educativo opera suas redefinições quando está centrado na formação cultural dos próprios sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Humana; Educação; Filosofia da Educação;

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa tem por objetivo problematizar o conceito de educação entendido como processo formativo do sujeito a partir das referências ético-políticas forjadas pelas tradições metafísicas e iluministas, considerando suas transformações históricas ao longo da tradição do pensamento filosófico do Ocidente, dada à insustentabilidade da formação humana como dimensão ética e política deflagrada pela contemporaneidade.

O objetivo é apresentar o percurso da educação como processo de formação humana, recolocando o discurso da educação como processo formativo a partir das referências pautadas numa nova estética na contemporaneidade. Em suma, o que se pretende é retomar as discussões teóricas em torno dos sentidos antropológicos da educação como síntese superadora da formação ética e política, focando a concepção de educação entendida como processo de formação cultural.

2. METODOLOGIA

[245] Discente no Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia – PPLSA/UFPA. E-mail para contato: marcosmurelle@gmail.com

Consiste no método teórico-interpretativo, mediante consulta bibliográfica, focando as dimensões diacrônica e comparativa apresentando a evolução da ideia de educação como processo de formação ética e política, e sua consequente redefinição ao longo da tradição do pensamento ocidental, culminando na concepção de educação como processo de formação cultural.

Consequentemente têm por base as construções teóricas de pensadores clássicos, medievais, modernos e contemporâneos. Portanto, ao apresentar a síntese das concepções de educação, a pesquisa apresenta a teoria frankfurtiana da crítica à cultura para pensar reflexivamente as referencias de educação que estão sendo construídas na contemporaneidade.

3. DISCUSSÕES DOS DADOS

Os modelos formativos do período clássico tinham por objetivo formar os sujeitos tendo como referencias a ética e a política, pois se acreditava, como afirma Aristóteles que "... o objetivo da vida política é o melhor dos fins, e essa ciência dedica o melhor de seus esforços a fazer com que os cidadãos sejam bons e capazes de nobres ações" (p. 259, passagens 1.1099 b-30).

Na modernidade, a dimensão ética e política incorporam novos elementos a partir da inserção do sujeito na realidade social. Para Kant (1996, p.20), "a educação prática e moral é aquela que diz respeito à construção do homem, para que possa viver como ser livre [...] o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade".

Ao discutir as referencias educacionais pautadas em uma estética contemporânea, pautada na concepção de processo de formação cultural a partir dos sujeitos, é importante atentar para a adequada compreensão dos signos linguísticos que constituem os modos interpretativos dos conceitos de educação, formação e cultura**.** Ou seja, a educação não pode restringir-se à transmissão de habilidades ético-epistêmicas, mas deve ajudar os sujeitos a interpretar os sentidos e as motivações da vida social, nem sempre manifestas, considerando a correta compreensão de alguns elementos, tal como mostra Adorno (1995, p.141-142)

> "Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira.

> Isto seria inclusive de maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito; demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado."

CONCLUSÕES

O elemento que recoloca as discussões sobre um itinerário formativo como tarefa da filosofia da educação consiste na construção de perspectivas de processos educativos que considere não apenas a formação ético-epistêmica como elemento formativo dos sujeitos. Nesse sentido, o processo formativo deve levar o sujeito a "pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível encontrar alternativas históricas capazes de assegurar a emancipação de todos, tornando-os sujeitos da histórica, aptos a vencer a barbárie e a realizar o conteúdo emancipatório do movimento de ilustração da razão" (MAAR, 1995, p. 12).

No bojo das discussões sobre a tarefa da filosofia enquanto busca da formação humana é necessário tomar em consideração o conceito adorniano de cultura, que embora forjado no contexto e na cultura alemã (Pucci; Ramos-Oliveira; Zuin, 2000), incorporou elementos novos e assumiu uma concepção pública de princípios, que restitui o caráter subjetivo à razão e possibilitou o surgimento de uma categoria de análise da profunda realidade social na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ARISTOTELES. **Ética a Nicômaco.** São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores, v. IV)

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KANT, I. **Pedagogia.** Piracicaba: Unimep, 1996.

MAAR, W. L. **Introdução**. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A ESCOLA NORMAL DO PARÁ NO GOVERNO DE LAURO SODRÉ[246]

Damiana Valente Guimarães Gutierres
Universidade Federal do Pará, Brasil
damiana.valente1@gmail.com

RESUMO: O presente texto trata sobre A Escola Normal do Pará no governo de Lauro Sodré, o objetivo foi analisar como a Escola Normal do Pará era descrita nos documentos oficiais no governo de Lauro Sodré. O problema de pesquisa foi: Como era descrita a Escola Normal do Pará nos documentos oficiais do governo de Lauro Sodré? O procedimento metodológico é baseado em uma pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados atingidos mostram que a Escola Normal do Pará era um importante estabelecimento de ensino secundário, considerado um "berço de mestres" pelo governo republicano, responsável pela formação dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Normal do Pará; Primeira República; Lauro Sodré.

O presente texto trata sobre a Escola Normal do Pará no Governo de Lauro Sodré. É resultado preliminar do estudo em andamento do tema da tese sobre a Escola Normal do Pará. O objetivo foi analisar como a Escola Normal do Pará era descrita nos documentos oficiais no governo de Lauro Sodré. O problema de pesquisa foi: Como era descrita a Escola Normal do Pará nos documentos oficiais do governo de Lauro Sodré? O procedimento metodológico foi uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e uma pesquisa documental realizada no site: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial o qual hospeda os relatórios dos presidentes de província do Pará e também no acervo do arquivo do prédio que abrigava a antiga Escola Normal Paraense e atualmente é o Instituto Estadual de Educação do Pará, análise dos dados, foi realizada com base na análise de conteúdo de Laurence Bardan (2009). A escolha por esta metodologia justifica-se por tratar-se de documentos oficiais do governo, "qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria ser por escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo" (BARDAN, 2009, p.34). O corpus desta pesquisa abrange o período do primeiro governo de Lauro Sodré, sendo que os relatórios analisados estão compreendidos nos anos de

[246]**Lauro Sodré**: Primeiro Governador constitucional, eleito pelo congresso estadual a 23 e empossado a 24 de junho de 1891. Concluiu o governo a primeiro de fevereiro de 1897. Substituído no período de 23 de setembro de 1891 a 7 de junho de 1892, pelo vice-governador dr. Gentil Bittencourt. (CRUZ, Ernesto *História do Pará.* Coleção Amazônica: Coleção José Veríssimo. 1963).

1983 a 1987 e também a análise do Regulamento de Instrução Pública do Pará do mesmo governador.

A relevância deste tema de pesquisa justifica-se por ser um dos primeiros governos do período republicano com um tempo maior de governo e ser o primeiro governador constitucional eleito pelo congresso estadual, assim, o acompanhamento das ações relacionadas a Escola Normal Paraense em anos seguidos seria melhor analisada em relação a um governo com um período muito curto, as mudanças na educação e as evidências de um prédio para a Escola Normal do Pará, são destaques para a relevância do estudo.. A escolha do período republicano deve-se por ser a grande efervescência política, social e econômica no Pará e também por ser o senhor Lauro Sodré um expoente político do Estado. Os Relatórios de Governo de Lauro Sodré apresentam como assuntos recorrentes:, mestre-escola, criação da Escola Normal, edifício, matrícula, ensino público, reorganização do ensino, frequência dos alunos e preferência por outras carreiras, instrução pública (regime antigo e regime republicano), reforma de 1890, Escola Normal, o edifício da Escola Normal. A Instrução Pública e a Escola Normal e o Regulamento de Instrução Pública do Pará de 1897, descreve as normas que deveriam ser executadas na Escola Normal Paraense.

A Escola Normal do Pará nos Relatórios e no Regulamento de Instrução Pública de 1987

A Escola Normal é descrita no relatório de 1º de Fevereiro de 1893 como o lugar do qual sairia os grandes operários do futuro, que eram os mestres-escolas, sendo que estes teriam como missão "ensinar o novo evangelho ao povo, educando a geração, que surge na República, para a República"[247], no relatório do ano seguinte descreve a criação da escola normal no período Republicano como uma condição essencial e indispensável para o levantamento do nível da instrução pública, destaca ainda que é a base e o ponto inicial de toda a reorganização da nossa Pátria, como a desejamos e queremos, esclarecidos todos os espíritos, educados todos os cidadãos para o exercício das funções que lhe cabem sob o regime democrático.

O governador informa que a instituição está excelente e que ela foi criada pelo Dec. Nº 29 de 04 de Fevereiro de 1890 e reorganizada pelo Dec. Nº 409 de 24 de Setembro de

[247] PARÁ (ESTADO) Presidente (Lauro Sodré) Mensagem.... 1º de Fevereiro de 1893, p. 17

1891[248], ou seja, esta informação afirma que a instituição foi criada no Pará no período republicano, possivelmente resultado das tentativas de instalação da Escola Normal desde o período do governo provisório.

> Criada pelo Dec. Nº 29 de 04 de Fevereiro de 1890 e reorganizada pelo Dec. Nº 409 de 24 de Setembro de 1891, com o qual tratei de adotar as modificações que para melhor pareciam aconselhadas pela experiência, a Escola Normal tem sido erguida ao ponto que está hoje, graças à boa vontade com que tem os poderes públicos tratado de acabar um edifício, cuja primeira pedra fora lançada pelo governo provisório do Estado.[249]

No período do império brasileiro era comum a abertura e o fechamento da escola normal, que estava atrelada a um projeto de constituição de um projeto de Estado-nação, como descrito por Dias (2002):

> No Brasil, o processo de instalação das Escolas Normais públicas também esteve associado ao projeto de constituição do estado-nação moderno. As primeiras tentativas datam da primeira metade do século XIX, e mais especificamente do período instável e tenso do Império (...). Estas instituições tem vida curta e incerta, evidenciada pelos constantes movimentos de abertura e fechamento a que foram submetidas, ou pelo fato de existirem apenas no formato da lei, sendo instaladas somente anos depois de criadas.[250]

Esse processo de consolidação da Escola Normal do Pará no período Imperial foi pesquisado por Maria França (2012), em seus estudos evidencia que a Lei nº 33, de 30 de Setembro de 1889 determinava a criação de uma Escola Normal nessa região mas não a evidência de um prédio da escola.[251]

No relatório de 7 de Abril de 1894 do governador Lauro Sodré encontramos esta evidência da criação do edifício da Escola Normal no prédio que funcionava o Colégio do Amparo, o qual seria expandido, tão logo o colégio fosse removido, o qual era espaçoso, higiênico, provido de materiais, com escolas modelos anexas e onde o governo pretendia que o aluno aprendesse o ofício de mestre:

> Instalada em prédio espaçoso e higiênico, dotada de muitos melhoramentos materiais, que reclamava o ensino, com escolas modelos anexas, onde se é possível o aluno aprender a ser mestre, essa instituição há de sem dúvida, bem dirigida corresponder aos intuitos patrióticos da sua fundação. Logo que seja removido o

[248] PARÁ (ESTADO) Presidente (Lauro Sodré) Mensagem.... 7 de Abril de 1894, p. 24
[249] Op Cit. 1894. p. 24.
[250] DIAS, Márcia Hildisdorf. **Escola Normal de São Paulo do Império: entre a metáfora das luzes e história republicana.** (2002, p. 76) *In:* LOPES, Antônio de Pádua. FREITAS, Anamaria Gonçalves de. ARAUJO, José Carlos Souza. As Escolas Normais no Brasil: Do Império à República. Campinas, SP: Alínea. 2008.
[251] Para maiores informações ver: FRANÇA, Maria do Socorro Avelino de. **HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL DA PROVÍNCIA DO GRÃO-PARÁ NO IMPÉRIO**. *In:* Revista Cocar. Belém, vol 6, n.11, p. 29-40 | jan-jul 2012, p. 05. Acessado em: Junho de 2016. Disponível em: https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/211/182

> Colégio do Amparo, como está resolvido, pode ser alargado o atual edifício da Escola Normal, de sorte que sejam rigorosamente satisfeitas todas as necessidades do ensino.[252]

A matrícula e o ofício de mestre também são assuntos abordados no relatório, em 1893, haviam matriculados 167 alunos no curso normal e 236 alunos nas escolas anexas. O governador enfatizou que o número de alunos matriculados era inferior ao número de alunas, o que demonstra um crescente interesse do público feminino pela educação e um declino do público masculino por este ofício. "É notável a inferioridade numérica dos alunos em relação às alunas que frequentam a Escola Normal[253]". O ofício de mestre, apesar do esforço do governo, ainda não era uma profissão atrativa para os jovens paraenses. "Pena que a elevada profissão de mestre-escola, apesar de todos os nossos bons esforços para dignifica-la, ainda não seduza os nossos jovens conterrâneos".[254]

O relatório de 07 de Abril de 1895, o governador informou sobre o ensino público, o qual esperava boas perspectivas advindas das reformas radicais introduzidas no ensino pelos governos republicanos. Entre as ações realizadas, estavam os programas novos, que eram executados pelo professorado proveniente da Escola Normal. A organização do ensino obedeceu um plano racional e metódico, sendo um dos primeiros cuidados do governo o ensino primário e o profissional. Em relação a Escola Normal, era como berço de mestres, os quais iriam fazer das escolas tempos de ciências e de democracia com o objetivo da República de regenerar moralmente a população através da educação e da instrução:

> com a Escola Normal, como ela está sendo, berço de mestres, que hão de fazer de cada escola o templo da ciência e da democracia; (...) com elementos assim a República a de ser abençoada porque produzirá em verdade a nossa regeneração moral pela educação e pela instrução.[255]

A Escola Normal continuava a não atrativa para os jovens que preferiam outras carreiras literárias e científicas. O título de mestre era descrito como um prêmio de um "tyrocínio litterário-scientífico regular[256]". O relatório de 1º de Fevereiro de 1896, não descreve informações sobre a Escola Normal, educação ou ensino. O relatório de 1º de Fevereiro de 1897 e último do primeiro governo de Lauro Sodré, enaltece a importância da Escola Normal do Pará, sua criação nos primeiros dias da república, a progressão no seu ensino:

[252] Op Cit. 1894. p. 24.
[253] Op Cit. 1894. p. 25.
[254] Op Cit. 1894. p. 25.
[255] PARÁ (ESTADO) Presidente (Lauro Sodré) Mensagem.... 07 de Abril de 1895. p. 37-38.
[256] Op Cit. 1895. p. 38

> De nada levariam nossos esforços, todos em prol do ensino primário, se uma Escola Normal destinada a formar bons professores não existisse. Essa escola criamo-la nos primeiros dias da república, e de ano para ano vai ela tomando incremento, tornando-se cada vez melhor no seu ensino. [257]

A menção ao prédio da Escola Normal é novamente descrita neste relatório, o que compreende-se que com a mudança do Colégio do Amparo para um novo edifício em construção, o prédio da Escola Normal, necessitaria ser ampliado com a agregação deste edifício anexo que ficaria vago:

> Logo que o Colégio do Amparo se remova de onde está para o novo edifício em construção, é indispensável aumentar o edifício da Escola Normal, que fica contiguo, porque só esse alargamento material permitirá a adoção de novas e necessárias melhorias do curso normal e das escolas modelões que são anexas.[258]

Na pesquisa em andamento, também encontramos o Regulamento de Instrução Pública do Pará de 1897, no último ano de governo de Lauro Sodré, informações sobre a Escola Normal do Pará, descritas a seguir:

> A Eschola Normal
> Art. 27- O ensino normal, destinado a formação de professores de ambos os sexos, será dado na Escola Normal, em um curso de 4 annos (art. 30 da lei).
> Art. 28 – O curso normal constará das seguintes matérias, todas obrigatórias: Língua nacional e sua litteratura, estudos crítico das suas obras primas. Língua franceza. Matemáthica elementar abrangendo a Arithimética, a Álgebra elementar e Geometria preliminar. Geographia geral, Chorographia do Brasil, Cartographia e Cosmographia. História universal, particular do Brasil e especial do Pará. Pedagogia geral, metodologia e Hygiene escolar. Physica e Chimica. História Natural: Botânica, Zoologia e Mineralogia (noções). Instrucção moral e cívica. Noções de direito pátrio e de economia política. Estudo das Constituições da União e do Estado. Calligraphia. Desenho. Música. Prendas de agulha exclusivamente para o sexo feminino. Gynnastica. (art. 31 da lei)
> (...)
> § 2ª a) O curso da língua e da literatura nacionaes terá especialmente por objeto inspirar o sentimento da pureza vernácula e o gosto dos bons modelos, pelo estudo das obras primas da literattura do nosso idioma. b) A História será particularmente encaminhada no sentido da educação cívica. c) O ensino das sciências, desenvolvidas sempre com o auxílio dos meios de observação e experimentação, será dirigido sobretudo como disciplina fortificadora e educadora do espirito, familiarisando-o praticamente com os methodos de investigação e demonstração scientíficas. d) O ensino do Desenho terá por fim educar os sentidos, as faculdades de observação e o gosto artístico. e) O ensino de Geographia empregará o maior cuidado dos exercícios cartográphicos, exclusivamente práticos, consistindo no desenho dos contornos e dos accidentes physicos, relativos aos objetos de cada lição, tantas vezes reproduzido por copias sob o papel quantas forem precisas, para habilitar o aluno a reproduzi-lo no *quadro preto*. f) A Instrução moral será essencialmente prática e pedagógica, reduzindo-se ao mínimo de teoria e curando sobretudo de preparar constantemente os alunos-mestres nos processos experimentaes do cultivo dos sentimentos da infância escolar.

[257] Op Cit. 1897. p. 32
[258] Op Cit. 1897. p. 32

> § 3º A distribuição das cadeiras lectivas da Escola Normal pelos 4 annos do curso, o tempo do trabalho para cada uma d'ellas, bem como a extensão e programmas das respectivas matérias, serão detalhadas no *Regimento Interno* do estabelecimento.
> § 4º A aula de prendas, que comprehenderá cortes de roupas, costuras e bordados, será desempenhada pos duas professoras, que se auxiliarão reciprocamente na prática d'esta disciplina.
> § 5º O estabelecimento possuirá gabinetes ou laboratórios suficientemente dotados sos apparelhos, specimens, etc. necessários ás prelecções praticasdos lentes, e uma pequena bibliotheca dos principaes autores em Letras, Sciencias e Artes, para consulta dos alunos-mestres.
> Art. 29 – Haverá annexas ao curso normal 2 escolas integraes, uma de cada sexo, dividida em 3 cursos, com cadeiras especiaes, para a prática dos alunos-mestres, com a denominação de - ESCOLAS MODELO.[259]

Este Regulamento de Instrução Pública do Pará de 1987 descreve a quem se destinava o ensino normal, o local, a duração do curso, as matéria obrigatórias, as cadeiras e as escolas anexas a Escola Normal.

Considerações Finais

A Escola Normal do Pará no Governo de Lauro Sodré é descrita nos documentos analisados como um importante estabelecimento de formação de professores, evidencia-se nos discursos dos relatórios a importância que o governo destacou para ensino secundário, como um meio de disseminar o progresso e a civilidade através da educação, assim como o Regulamento de Instrução Pública, destaca a quem era destinado o ensino na Escola Normal Paraense, assim como o que era proposto de acordo com as matérias e duração do curso. Este é um estudo ainda em andamento, que vem para contribuir com os demais estudos sobre a História da Educação do Pará.

Referencias:

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edição rev. e atual. Lisboa, edições 70, 2009. 281 p.

CRUZ, Ernesto. **História do Pará.** Coleção Amazônica: Coleção José Veríssimo. 1963

DIAS, Márcia Hildisdorf. **Escola Normal de São Paulo do Império: entre a metáfora das luzes e história republicana.** (2002, p. 76) *In:* LOPES, Antônio de Pádua. FREITAS, Anamaria Gonçalves de. ARAUJO, José Carlos Souza. As Escolas Normais no Brasil: Do Império à República. Campinas, SP: Alínea. 2008.

PARÁ (ESTADO) Presidente (Lauro Sodré) Mensagem.... 1º de Fevereiro de 1893

PARÁ (ESTADO) Presidente (Lauro Sodré) Mensagem.... 7 de Abril de 1894

PARÁ (ESTADO) Presidente (Lauro Sodré) Mensagem.... 07 de Abril de 1895

PARÁ (ESTADO) Presidente (Lauro Sodré) Mensagem.... 1º de Fevereiro de 1897

[259] Regulamento de Instrução Pública do Pará

Regulamento de Instrução Pública do Pará

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA NO PARÁ REPLUBICANO (1890-1900)

Maria do Socorro Pereira Lima
UFPA/BRASIL
soclimma@gmail.com

RESUMO:O texto analisa a escolarização da criança no estado do Pará, com o advento da República. A metodologia utilizada foi de caráter bibliográfico e documental, com discussões tecidas a partir de fontes documentais, livros e artigos pertinentes à produção historiográfica sobre a educação brasileira, especialmente a educação primária paraense no referido período. Nesse período, o setor educacional tornou-se essencial à construção de uma nova identidade nacional onde a escola desempenharia o papel de formar cidadãos aptos a atuarem no país moderno e civilizado. Evidencia-se que no estado do Pará, o projeto de escolarização da infância assumiu diferentes contornos e significados, sendo fruto de reformas educacionais diversas que refletissem a formação do sujeito civilizado.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização; Criança civilizada; Pará Republicano.

INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste artigo, fruto de diversas incursões na bibliografia sobre a educação primária brasileira e na documentação governamental paraense, é analisar a escolarização da criança no período republicano.

Para tanto, num primeiro momento, tornou-se imprescindível que a noção de civilidade, educação e infância fosse destacado a partir do momento em que a escola se tornou espaço privilegiado de formação do sujeito civilizado. Do mesmo modo, nesse processo, o destaque dado às reformas no ensino primário sob a base de uma organização escolar seriada, tendo como modelo de escola os grupos escolares.

Neste contexto de muitas transformações em favor da civilidade, na passagem do século XIX para o XX, os governantes do estado do Pará empenharam-se em executar a proposta republicana de expandir escolas por todo o estado, a fim de instruir a população paraense, especialmente a criança, que, na condição de sujeito individual e social, ganhava os olhares dos republicanos que passaram a se preocupar com o seu futuro muito mais do que o presente.

Segundo alguns estudiosos, neste momento de investimento na educação da criança, a escola refletia a imagem que os políticos e intelectuais brasileiros, buscavam reproduzir a escolarização popular influenciados pelo modelo dos Estados Unidos, tendo como finalidade a construção de uma nação brasileira moderna e civilizada.

A metodologia utilizada na pesquisa que originou este artigo foi de cunho documental e bibliográfico, com discussões tecidas a partir de fontes documentais (relatórios de governo, decretos), livros e artigos pertinentes à produção historiográfica sobre a educação brasileira no referido estudado, especialmente a educação primária paraense.

CIVILIDADE, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Nos finais do século XIX, com o intuito de formar o cidadão brasileiro moderno e civilizado, aos moldes do home europeu, emerge uma nova configuração de infância, respaldadas em práticas escolares organizadas sob a égide de teorias e metodologias modernas que atendessem a uma infância que não era homogênea (GOUVÊA, 2006).

Nos apontamentos de Cynthia Veiga (2004), é na modernidade que a concepção de infância surge para relacionar-se à produção histórica da criança civilizada. Do mesmo modo, é na modernidade que a escola afirma-se como espaço privilegiado de formação desse sujeito, produto de uma história iniciada na idade média, mas destacada na modernidade.

Nóvoa, citado por Carvalho e Nunes (2005), ressalta que nesse contexto civilizatório que colocava a criança no centro da atenção social, valorizou-se mais o o seu futuro do que o seu presente. Deste modo, na opinião dessas autoras, pensar a condição da criança

> [...] provocaria a afirmação, não só da necessidade, mas também da generalização de uma relação pedagógica que progressivamente assumiu toda a vida social. A civilização escolarizada, em construção no século XVI e nos séculos seguintes, viu a infância como projeto e a escola como agência fundamental de transmissão e reprodução de normas sociais (NÓVOA apud CARVALHO; NUNES, 2005, p. 21).

Perscruta, então, a associação escola e criança no século XIX, período em que ocorre a constituição de sistemas de ensino voltada para a escolarização da criança. Todavia, naquele momento histórico, pensar o processo de escolarização, representava dialogar com um extrato populacional caracteristicamente heterogêneo e estratificado, cujas condições do país eram conflitantes na busca por um ideal de sociedade moderna e civilizada.

Segundo Alves (2001), nesse século, o cenário real do Brasil do século XIX era de escassez de professores e/ ou pessoas habilitadas a ensinar, além de limitação de recurso

material, entre outras demandas complexas que implicariam na escolarização popular (elaboração de leis, criação de espaços oficiais, etc.), no sentido de produção e legitimação escolar, com resalva se resguardar as hierarquias e as desigualdades sociais sob o manto de uma formação elementar comum e de uma cidadania regulada e restrita para a ampla maioria da população (SCUHELER, 1999).

Contudo, apesar dos projetos voltados à escolarização de crianças, jovens a adultos das camadas populares, Schueler (1999), ressalta que junto à ênfase na instrução popular, que previam a construção de escolas públicas e pelo desenvolvimento da escolarização e outros planos de intervenção e medidas para solucionar os muitos problemas que refletiam na qualidade de vida da população e consequentemente na civilização e educação, a instrução e a educação da criança, os olhares estavam intrinsecamente direcionados à formação da nacionalidade.

ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA NO PARÁ

Na passagem do império para a República em 1890, permanece a ideia de civilizar e transformar o povo em cidadãos civilizados, uma garantia dada pelos republicanos ao sustentarem um ideal de nação moderna e civilizada como proposta de desenvolvimento e progresso.

Na sustentação desse ideal, a escolarização da população brasileira, no estado do Pará, especialmente a respeito da instrução da criança, as medidas foram tomadas deu sob os mesmos olhares da visão nacional que, dentro do projeto "civilizador" cumpria garantir ampla transformação na sociedade paraense, a qual exigia, segundo Sarges (2010), a reurbanização da cidade de Belém, novos hábitos e comportamentos individuais, criação de leis e códigos de posturas, tudo com a finalidade de normatizar e definir regras a ser aplicadas à população de um modo geral, bem como à esfera pública.

Evidente que o cenário paraense favorecia os investimentos necessários em todos os setores, considerando que o estado lograva de uma economia invejável pelo monopólio da produção dos seringais. Sendo desse modo, o desafio imposto dos republicanos era a instrução da população, em especial, na educação primária.

Surgem os grupos escolares como modelo de escola onde as crianças passariam a ter contato com um novo contexto cultural, sendo também almejado, um modelo de infância, omitindo a pluralidade de infâncias existentes na região amazônica. Importava para os republicanos, reorganizar a sociedade paraense e prepara os futuros sujeitos que demandassem amor à pátria exercendo o papel de cidadão moderno e civilizado.

Segundo o Decreto n° 147, de 7 de maio de 1890, expedido pelo governador Justo Leite Chermont, tão logo assumir o governo do estado, segundo o regulamento, o ensino primário seria obrigatório e gratuito para crianças de 6 a quatorze anos, que morassem as proximidades das escolas primárias ou a um raio de um quilometro distante delas. Para o Secretário Geral do Estado, Augusto Olimpio de Araújo e Souza, esta reforma constituiu-se "a base em que se assenta o alicerce que hoje sustenta a instrução pública do Estado" (SOUZA, 1900, p. 122).

No período entre 1890 a 1900, oito grupos escolares foram criados no estado do Pará, reconhecidos como "meios de assimilação de uma moral laica e de aquisição de novos conhecimentos, isto é, a base de aprendizagem das outras matérias do programa extenso adotado nas escolas" (SOUZA, 1998, p. 54).

Os programas de ensino das escolas primárias, escolas modelos e grupos escolares do Pará, aprovados em 10 de fevereiro de 1900, pelo Governador Dr. José Paes de Carvalho, guardados suas especificidades, tinham por finalidade desenvolver nos alunos valores morais, cívicos e patrióticos necessários a formação da nacionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a escolarização da criança no estado do Pará nos remete a um período em que o estado não teve controle na sua economia, ainda na primeira década do século XX, quando perdeu o monopólio da borracha para a Ásia, dificultando a construção de novos grupos nos interiores mais longínquos da capital. Apesar de que, entre os anos de 1901 mais 36 grupos escolares foram expandidos e muitas reformas nos programas de ensino foram feitas, no reconhecimento de que os programas nacionalmente em vigor não correspondiam à realidade da população paraense.

Este reconhecimento ocorreu quase que tardiamente, mas a tempo de alterá-lo no governo de Augusto Montenegro, que o contestou quanto a sua eficácia para ser aplicado nas dependências dos grupos escolares do Pará. Este governador, sem deixar de compactuar com o projeto nacional de escolarização da população brasileira, no sentido de "[...] preparar o homem para a vida completa, essa preparação e essa vida completa deve entender-se relativas ao meio e condições em que elle (o alunos)é chamado a viver [...]", ele encontrou brechas para avaliar a realidade da criança paraense era outra, bem como a infância na Amazônia tinha as suas singularidades que marcavam uma identidade própria pela cultura, pela geografia, pela exuberância.

Desse modo, Montenegro percebeu que a proposta a que se refere o regulamento geral dificultava a apropriação dos conteúdos tanto para alunos e professores adaptarem-se às suas exigências, ressaltando em uma de suas mensagens:

> [...] aos países nos quais o ensino primário oficial é uma brilhante realidade, porém, não se prestaria a aplicar-se em nossa terra, onde o clima tropical, o intenso calor e o grave problema do analfabetismo obrigavam a sacrificar a intensidade do ensino em favor de sua pronta disseminação ao maior número de meninos (MENSAGEM, 1902, p. 36).

O referido governador tinha ciência que o programa em vigor invadia completamente os domínios do ensino secundário, o que o fazia concordar com mudanças imediatas: "[...] e torna-o quase inútil, afora o conhecimento das línguas. Sou, portanto, também, partidário da simplificação dos programas das escolas primárias, sobretudo no interior" (PARÁ, 1901, p.33).

Diante dessa realidade, o governador insinuava que a reforma nos programas devesse atingir a qualificação do professorado, considerado por ele pouco habilitado para ensinar os conteúdos previstos nos programas, os quais eram influenciados em modelos pedagógicos de "*países nos quais o ensino primário oficial é uma brilhante realidade*", ou seja, totalmente diferente do Brasil e especial do Pará, cuja realidade era outra, considerando o elevando índice de analfabetos.

Diante destas considerações, ficamos com muitas lacunas sobre o sentido que todo esse ideal que previa a civilidade do povo, representou para a criança quando tudo se voltou para ela, sem a opinião dela, o principal ator histórico desse processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto. Nacional e regional na história da educação brasileira: uma análise sob a óticadosestadosmatogrossenses.In:SociedadeBrasileiradaHistóriadaEducação.(Org.). **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. NUNES, Clarice. Historiografia da educação e fon- tes. In: GONDRA, José Gonçalves. (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio deJaneiro:DP&A,2005.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; JINZENJI, Mônica Yumi. Escolarizar para moralizar: discursos sobre educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 114-132, jan./ abr. 2006.

PARÁ, Decreto nº 722, de 10 de julho de 1889. Manda que as escolas públicas de Alenquer funcionem em grupo escolar. In: PARÁ. **Atos e decisões do governo de 1899**. Belém:Imprensa Oficial, 1901.

_____. Mensagem dirigida em 10 de setembro de 1901, ao Congresso Legislativo pelo Dr. Augusto Montenegro, Governador do Estado. Belém/Pará: Imprensa Oficial, 1901. Disponível em <http://brazil.crl.edu>. Acesso em: 10/009/2017

SCHUELER, Alessandra Martins. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 27- 48, set. 1999.

SOUZA, Augusto Olympio de Araujo. Um capítulo do Pará em 1900. **Revista A escola**: revista oficial do ensino, ano I, 30 de maio de 1900. Belém: Imprensa Oficial, 1900.p 121-137

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos da civilização:** implantação da escola primária graduada em São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive; RODRIGUES, Maysa. Etnicidade e história da educação. In: PONTES, Elcio; MORAES, Christianni. (Org.).**História da educação:** ensino e pesquisa.Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 32-45.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A HISTÓRIA DO MUSEU DA EDUCAÇÃO: PRESERVAÇÃO E PATRIMÔNIO DA EDUCAÇÃO NO PARÁ

Karla Michelle Silva da cruz
UFPA
karlaamscruz23@gmail.com

Marilia Nascimento Barbosa
UFPA
mariliabarbosa8888@gmail.com

Tayana Helena Cunha Silva
UFPA
tayanacunhahcs@gmail.com

RESUMO: Este trabalho objetiva uma investigação desenvolvida no Museu da Educação, vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, campus Belém. O Museu da Educação foi pensado em 2011, a partir da necessidade de preservação dos documentos que carregam a história da educação superior da antiga Faculdade de Filosofia, Ciência e Letra, a fim de tornar disponíveis para pesquisas sobre educação superior no estado do Pará. Portanto, o objetivo deste trabalho é apresentar o quantitativo e a relevância dos documentos da graduação e da pós-graduação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA que compõe o acervo documental do museu no período de 1970 a 2000, além de destacar o valor memorial que os documentais da antiga faculdade trazem para a história da educação superior neste estado.

PALAVRAS-CHAVE: Museu; Preservação; Memória.

1 Introdução

O referido trabalho foi realizado por três bolsistas do Museu da educação da Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus Belém, vinculado a Faculdade de educação da referida universidade, sob orientação da professora Doutora Laura Maria da Silva Araújo Alves, com o objetivo de apresentar a relevância que estes documentos representam para a história da educação superior, no Estado Pará. Além de destacar o quantitativo de documentos da graduação e pós-graduação encontrado no acervo do Museu da Educação, para assim proteger a memória do acervo documental de determinada época. Recorremos ao método de pesquisa de cunho bibliográfico e posteriormente ao processo de inventário.

A pesquisa bibliográfica segundo Gil (2002, p. 44) "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". O inventário é um documento contabilístico que consiste em uma relação de bens, que pertencem a uma pessoa, entidade ou comunidade. Assim buscamos ao longo do trabalho tecer considerações que indicam a necessidade de preservação do acervo documental disponibilizado pela Faculdade de educação desta universidade.

Para construirmos este trabalho, adotamos como base teórica de Padilha (2014) e Belloto (1991), e a lei 11.904, decretada em 14 de janeiro de 2009. O trabalho está estruturado em cinco seções, a fim de tornar o entendimento mais simplificado e de forma gradual. A primeira sessão trata-se da presente introdução, na segunda sessão: apresentação do museu, que trata sua intencionalidade, a terceira seção: a relevância do museu para a educação, que tratará do quantitativo e a importância da preservação, a quarta seção apresentaremos os resultados, e a quinta seção volta-se para as considerações finais.

2 Apresentação do Museu da Educação

Faremos uma breve apresentação do museu da educação, esta instituição está vinculada a Faculdade de Educação da universidade como mensurado acima. O Museu surgiu diante da necessidade de organizar estes documentos e de preservar a memória da educação superior que a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tinha em seus arquivos. Dessa maneira, foi necessário um trabalho coletivo com a intenção de tornar realidade ao público o projeto do Museu, assim, o projeto contou com a colaboração de alguns professores para ser desenvolvido. Então foi realizada a elaboração e execução do o primeiro projeto, intitulado de memória I.

Ressaltando que a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, deu origem ao Centro de educação, Centro de Letras, Centro de Ciências Biológicas, ao centro de ciências de exatas e Naturais, que posteriormente, mais precisamente em 2006, transformou-se em institutos. Logo, as histórias desses centros estão dentro do Museu, trata-se da vida de pessoas que passaram por esta universidade.

O projeto Museu da Educação foi contemplado com uma emenda parlamentar, que contribuiu significativamente para que o projeto avançasse nas organizações dos materiais, na higienização, na catalogação e para a preservação documental.

Trataremos na seção a seguir a relevância do museu para a universidade, e suas intencionalidades com a comunidade de modo geral.

3 A relevância do Museu para UFPA

A relevância do museu é preservar a história e conservar a memória das vidas que nos antecederam, buscando mostrar que nada começa do zero, tudo é uma continuidade, valorizando o que já foi feito e ainda está sendo feito. Logo a importância de preservar o trabalho de professores, alunos e outros que contribuíram de alguma forma para a construção deste instituto, que se deu através destes esforços coletivos.

Segundo o Art. 21. Os museus garantirão a conservação e a segurança de seus acervos. Está previsto na lei a preservação dos acervos.

Parágrafo único. "Os programas, as normas e os procedimentos de preservação, conservação e restauração serão elaborados por cada museu em conformidade com a legislação vigente".

Para a organização destes documentos precisamos entender conceitos que fazem necessário para organizar os referidos arquivos, e desta forma buscamos compreender o que é um arquivo e para tal conceituação nos reportamos Padilha que afirma:

> O arquivo é um local que reúne, acondiciona, preserva e organiza os documentos gerados por uma instituição ou pessoa ao longo de suas atividades, e que tem por foco a sua salvaguarda para utilização futura. Sua principal característica é ser funcional, ou seja, os documentos são classificados, ordenados e conservados de modo que promovam o acesso e a difusão da informação (PADILHA, 2014, p.15).

É de extrema importância a compreensão de alguns conceitos considerados imprescindíveis para a construção deste trabalho e desenvolvimento das atividades no museu, portanto, podemos perceber que ao organizarmos as informações que é o processo que objetiva tratamento documental, elevamos uma etapa importante para a identificação do que procuramos.

Segundo Belloto (1991), "a documentação preservada nos arquivos do país, vive, em sua maioria, escondida." Nesse sentido, a intencionalidade da criação é justamente ir contra esta afirmação, para assim tornar visível e acessível a grande variabilidade de documentos para pesquisa e ao público de modo geral.

A lei 11.904/2009, faz referência do Estudo, da Pesquisa e da Ação Educativa, e esta subseção nos interessa ao ponto quando tratamos da importância de disponibilizar ao público de modo geral, pois o artigo diz que:

Art. 28. O estudo e a pesquisa fundamentam as ações desenvolvidas em todas as áreas dos museus, no cumprimento das suas múltiplas competências.

§ 1º O estudo e a pesquisa nortearão a política de aquisições e descartes, a identificação e caracterização dos bens culturais incorporados ou incorporáveis e as atividades com fins de documentação, de conservação, de interpretação e exposição e de educação.

§ 2º Os museus deverão promover estudos de público, diagnóstico de participação e avaliações periódicas objetivando a progressiva melhoria da qualidade de seu funcionamento e o atendimento às necessidades dos visitantes.

Art. 29. Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação.

Art. 30. Os museus deverão disponibilizar oportunidades de prática profissional aos estabelecimentos de ensino que ministram cursos de museologia e afins, nos campos disciplinares relacionados às funções museológicas e à sua vocação.

O papel do museu está muito além de "colecionar", também é um espaço preocupado com a educação, pois conformes os artigos acima, concluímos que está em uma escala mais ampla, preocupado com outros processos formativos.

Falamos tanto em Museu, mas o que é o museu? Segundo o Estatuto Brasileiro de Museus a Lei nº 11.904/2009, afirma que:

> Art.1º Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

Ao analisar a lei 11.904/2009, podemos compreender que um museu é uma instituição, que por sua vez organiza, coleciona, com propósito de realizar ações produtivas: como pesquisas, comunicação de bens materiais e imateriais, que por sua vez compõe em seu acervo. Dessa forma a autora afirma que:

> Para se tornar parte do acervo de um museu, o objeto deve primeiramente passar por uma investigação que vise à sua identificação com a missão da instituição. Assim, uma vez analisado, recebe intencionalmente um valor documental que admitirá sua incorporação ao acervo museológico. (PADILHA, 2014, p.19).

A progressão do trabalho realizado no museu permitiu o acesso a diversos documentos, que revelam a trajetória de pessoas que passaram pela antiga faculdade de Filosofia, ciências e letras. Apontaremos o quantitativo de documentos observados, nesta próxima seção explicitaremos os números e os tipos de documentos analisados.

4 Resultados

Após inventariar doze caixas-arquivos chegamos a resultados, que tem o propósito de indicar nossas conclusões e apresentar nossos achados diante a realização deste estudo.

O trabalho está pautado na catalogação de documentos para 1080orna-los disponíveis e adequados a usuários e ao público de modo geral. Nesse sentido, buscamos organizar, conservar e informatizar os acervos, além de implementar continuamente a pesquisa.

Deste modo, o levantamento dos arquivos, nos possibilitou o acesso a diferentes documentos correspondentes à referida década identificada em caixas, tal como: dossiês de alunos, curso de pós-graduação, scricto sensu, aperfeiçoamento e treinamento, recrutamento e seleção, aperfeiçoamento e treinamento promovido pela instituição, apuração de responsabilidade, matrícula e registro, ofertas de disciplinas, entre outras. A seguir apresentamos no quadro um os documentos encontrados nos arquivos do Museu de Educação.

QUADRO 1.
QUADRO REPRESENTATIVO DOS DOCUMENTOS ENCONTRADOS NAS CAIXAS CITADAS ACIMA.

IDENTIFICAÇÃO DAS CAIXAS-ARQUIVO	QUANTIDADES DE CAIXAS	TIPOS DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS.
Dossiês de alunos	5	Histórico escolar, Ficha individual, Questionário, Atestado, Procuração Protocolo, Exame de admissão, Ofício, Boletim, Requerimento, Diploma, Outros documentos, Cartão de inscrição, Atestado de saúde, Atestado de conduta, Certificado, Documentos pessoais.

Recrutamento e seleção dos anos de 1973-1977	1	Pasta 01(1977) Relatório de monitores, Concurso para monitor: Departamento de fundamento, Frequência, Avaliação, Resolução. Pasta 02(1973) Ata de concurso disciplina, Princípio, Título profissional, Promoção Relatório da comissão especial, Resultado de seleção, Concurso de disciplina Estrutura, Concurso de aux. Psic. Educacional, Relatório de disciplina Princípios, Resultado da disciplina Princípio, Ata de concurso disciplina, Ofício.
Aperfeiçoamento e treinamento dos anos de 1973-1976-1978	1	Documentos de 1976 Pontos básicos (Transferência escolar 1º grau)Curso formação, Livros específicos, Aperfeiçoamento profissional: Disciplina escrituração escolar, Ofício circular, Aperfeiçoamento profissional (disciplina)Aperfeiçoamento profissional (Mod.A/aluno),Aperfeiçoamento,profissional(Mod.B/aluno),Aperfeiçoamento, profissional (Mod.C/aluno),Escrituração escolar: 01(6 folhas),Curso de formação: 01(7 folhas),Histórico escolar, Ficha individual; Boletim escolar, Certificado de conclusão,Prova:01(4folhas),Requerimento, Programa de Treinamento Intensivo de Discente (PROTID/1978), Indicação de estagiária- 6 folhas, Ficha; Informativo, Distribuição de estagiários, Processo: 016812/1973;Ofício (03.103/73), Solicitação; Ofício (03.104/73);Serviço de Orientação, Pedagógica e Vocacional/1978; Ata de reunião, Memorando, Ofício 095/78Portaria 512/78, Portaria; Ofício118/78Alunos habilitados, Folha de avaliação de aula, Cronograma.
Curso de Pós-Graduação, de 1974-[1977]-1978	1	Parecer; Resultado do parecer; Apresentação de projeto; FichaManual de preenchimentos; justificativa, Disciplina optativa; Disciplina obrigatória, Projeto de implementação; Ato executivo, Curso de mestrado; Deliberação, Formulário de mestrado; Documento para bolsa CENESP; Atestado, Declaração Envelope; Termo, Currículo vitae, Anexos, Ficha de cadastro.
Apuração de responsabilidade, referente ao ano de 1979.	1	Nota fiscal nº 4004, Ofício nº 137, Aviso 22/10 (018788),Reportagem: 03,Aviso 04/10 (019096),Memorando, Lista de alunos (letras),Lista de alunos (estudos sociais),Lista de alunos (ciências),Solicitação, Ofício 580/79
Ofertas de disciplinas são dos anos de 1976-1978	1	Lista de oferta, Ofício, Código de disciplina, Horário de avaliação. Prazos especiais, Calendário de matrícula, Currículo mínimo, Complementares optativas, Complementar obrigatória Formulário de matrícula, Previsão de oferta.
Matrícula-registro, referente ao ano de 1979	1	Atestado de matrícula, Memorando, Guia geral de matrícula, Calendário, Lista de oferta, Horário de avaliação, Planos para integralização curricular.

Fonte: Museu da Educação UFPA-Década 1970

5 Considerações Finais

O estudo apresentado buscou salientar a importância do acervo documental para conservar e valorizar a memória da década inventariada. Nesse sentido, o trabalho nos permitiu identificar, organizar e catalogar documentos e registro da história acadêmica de docentes e discentes que contribuíram para a construção desse patrimônio documental do ensino superior, do estado Pará.

Nessa perspectiva, destacamos durante o trabalho a relevância do Museu de Educação para a instituição, visto que, o referido possui a intenção de possibilitar o acesso dos arquivos ao público em geral, para assim contribuir no desenvolvimento de futuras pesquisas e apresentar a história e a memória do ensino superior para atual sociedade.

6 Referencia

BELLOTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes:** tratamento documental. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Editora Atlas, 2002.

PADILHA, Renata Cardozo. **Documentação Museológica e Gestão de Acervo.** Florianópolis: Fcc Edições, 2014. 2 v. Coleção Estudos Museológicos.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL. Assembleia Legislativa. Constituição (2009). Lei Ordinária nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. ESTATUTO DE MUSEUS E DAS OUTRAS PROVIDÊNCIAS. **Lei 11.904/2009 (Lei ordinária).** Brasília, DF. 14 de janeiro de 2009. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm>. Acesso em 10 de abril de 2017.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A INFÂNCIA EM PROCESSOS JUDICIAIS: CRIMINALIDADE E EDUCAÇÃO NO CASO DO MENOR MANOEL DOS SANTOS EM BELÉM DO PARÁ (1905)

Liliane da Silva França Corrêa[1]
UFPA - Brasil
lilafrcs@yahoo.com.br

Laura Maria Silva Araújo Alves[2]
UFPA - Brasil
laura_alves@uol.com.br

Camilla Vanessa Chagas Peixoto de Oliveira[3]
UFPA - Brasil
camillachagasufpa@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a infância em processos judiciais, discutindo a criminalidade e a educação a partir dos enunciados discursivos no caso do menor Manoel dos Santos, de 16 anos de idade, acusado de desordem/vagabundagem em Belém do Pará, no ano de 1905. Para tanto, utilizou-se o recorte da dissertação intitulada "A Infância em Processos Judiciais em Belém do Pará: da criminalidade aos discursos jurídico-assistencialistas para a educação do menor desvalido (1890-1930)." O caso do menor Manoel dos Santos pertence à documentação do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, obtido no arquivo do Centro de Memória da Amazônia. O resultado desta pesquisa demonstra um viés da sistematização dos discursos no referido caso, onde foi possível identificar os significados e sentidos que constituíram os autos do processo baseado no Código Penal de 1890.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Educação; Processo judicial

a) Introdução

Sabe-se que sobre a historiografia da infância desvalida paraense muito ainda há de ser investigado. Não obstante, a compreensão que se tem da realidade sócio-educativa de crianças e adolescentes envolvidos com a criminalidade na atualidade muito tem a dizer de sua constituição no passado. Assim, parte-se do princípio que a delinquência infanto-juvenil não é uma mazela contemporânea, mas que teve suas raízes no primeiro período republicano no Brasil. Desse modo, Corrêa (2017) destaca que nos finais do século XIX e início do século XX, a cidade de Belém do Pará ficou marcada pelas transformações sociais, políticas e econômicas da primeira república, em decorrência da Belle Époque e do Ciclo Gomífero que fizeram parte do processo de modernização da cidade, contribuindo para o aumento da criminalidade de menores.

Este artigo tem como objetivo maior analisar a infância em processos judiciais, discutindo a criminalidade e a educação a partir dos enunciados discursivos no caso do menor Manoel dos Santos, de 16 anos de idade, acusado de desordem/vagabundagem em Belém do Pará, no ano de 1905. Para tanto, utilizou-se o recorte da dissertação intitulada "A Infância em Processos Judiciais em Belém do Pará: da criminalidade aos discursos jurídico-assistencialistas para a educação do menor desvalido (1890-1930)." Assim, apresenta-se o caso do menor Manoel dos Santos, autuado pelo crime de desordem/vagabundagem no Largo ou Praça da Independência, de acordo com a aplicação do Código Penal de 1890. Não obstante, a partir da investigação sobre esta temática, foi possível identificar: (1) - os sentidos e significados nos enunciados discursivos presentes no processo judicial do menor Manoel dos Santos e; (2) a proposta educacional para a infância desvalida no Brasil e no Pará republicano. Diante do exposto, levanta-se a seguinte questão: Que discursos estão presentes no processo judicial do menor Manoel dos Santos que desvelam a criminalidade e a educação em Belém do Pará no ano de 1905?

b) Metodologia

Afinal, quem era o acusado? Qual o crime lhe foi impetrado? O processo judicial em questão é do menor Manoel dos Santos, nascido em Alagoas, no ano de 1889, sem parentes e residência fixa em Belém; analfabeto e oriundo de família pobre, que acabou encontrando nas ruas a prática do crime. O caso de Manoel dos Santos se deu no Largo ou Praça da Independência, no qual foi autuado pelo crime de desordem/vagabundagem na cidade de Belém do Pará, no ano de 1905, juntamente com seus cúmplices, outros menores: José Mendes e Maria Zumira, citados no registro processual, porém não encontrados (CORRÊA, 2017, p. 154).

Na análise do presente caso aparece o discurso dialógico como constitutivo da linguagem e das diferentes vozes que se opõem nos autos do processo, ou seja, o discurso polifônico e ideológico nas vozes das testemunhas, do curador e do juiz de menores. Assim sendo, Barros (1996, p. 35), caracteriza que o discurso com base nos princípios de Bakhtin,

> É determinado por coerções sociais, está assentado sobre uma ou mais formações discursivas que, por sua vez, correspondem a formações ideológicas; e a partir do reconhecimento de que a língua produz discursos em que falam vozes diversas e também discursos ideologicamente opostos, pois classes sociais diferentes utilizam o mesmo sistema lingüístico, deve-se concluir que na língua se imprimem, com o

> tempo, os traços desses discursos; a última consideração, decorrente das anteriores, é a de que, a partir do uso discursivo e dos traços impressos na língua, instalam-se nela choques e contradições em que se atraem e se rejeitam elementos tidos como inconciliáveis.

Nos finais do século XIX, as famílias pobres da capital do Pará não tinham condições de oferecer aos filhos uma boa escolaridade, muitas vezes, as mães recorriam aos institutos disciplinares, como por exemplo, o Arsenal da Marinha, Instituto Educandos Artífices, Colégio Nossa Senhora do Amparo e Instituto Santa Catarina de Sena (destinado ao ensino de meninas), Instituto Orfanológico do Outeiro, entre outros, que preparavam os menores para um ofício, garantindo-lhes o sustento, muitas vezes, em troca de pequenos soldos, no caso dos institutos militares. Era recorrente o envio de crianças que vagavam pelas ruas e praças da cidade e povoados, que já haviam adquirido diferentes vícios, serem encaminhados pelas famílias pobres ou Juiz de Órfãos às referidas instituições disciplinares (CORRÊA, 2017, p. 153-154).

A realidade da sociedade paraense segundo os discursos jurídico-assistencialistas à época era de controlar e disciplinar menores ligados aos vícios da criminalidade que, por sua vez, eram encaminhados aos Institutos de Correção e Disciplinamento de menores, com o objetivo de prepará-los para o mercado de trabalho. Assim, a educação através do trabalho atuou como forma de prevenção, evitando a ociosidade dos menores, visto que muitos criminologistas acreditavam criar hábitos inadequados, o que favorecia o envolvimento com o crime. Assim, centenas de menores desamparados encontraram nestas instituições, além do abrigo, um ofício que os tornaram cidadãos úteis a si e à Pátria (CORRÊA, 2017, p. 154).

c) Discussão dos dados

No processo judicial do menor Manoel dos Santos, cita-se o escrivão, Porphírio Moreira, do 1º Distrito Criminal da capital paraense, no dia 13 de junho de 1905, que registrou a denúncia do crime de desordem e vagabundagem pelo então Sub-Prefeito da cidade de Belém, o Senhor José Dario Goudim, acompanhado pelas testemunhas citadas nos autos do processo. Em depoimento, denunciante e testemunhas acusaram o menor, que era réu recorrente, por se encontrar em praça pública brincando e fazendo bagunça com os demais companheiros. Em sua fala, o escrivão, Sr. Porphírio Moreira, narra o fato a partir do

depoimento do denunciante, José Dario Goudim, que segundo perguntas da autoridade, depois de prestar afirmação da lei (CORRÊA, 2017, p. 163), respondeu que:

> No dia nove do corrente mês acabou de cumprir a pena de 30 dias de prisão na Cadeia Pública de São José, que lhe fôra imposta pelo Tribunal Correccional por vagabundagem e naquele mesmo dia fôra a bordo do Vapor TABATINGA, contratado criado e nada arranjou, que as onze horas da noite ainda do dia nove, estava o reo a brincar com um grupo de solteiros da Companhia Urbana na praça da Independência, quando por alli passou um cabo do regimento militar do Estado, o qual prendeu o respondente e um dos seus companheiros devido algazarras que faziam, conduzindo-os, por isso, à Chefiatura de Polícia, que antes de ser condenado a pena de 30 dias na prisão que já se referia, exerceu o lugar de criado a bordo do navio, tendo sido preso por diversas vezes por crime de gatunagem, tendo como companheiros diversos indivíduos conhecidos da polícia, recordando-se dentre estes de José Mendes e Maria Zumira. E como nada mais disse e nem lhe foi perguntado, deo-se por findo este auto que lido e achado conforme assegura a autoridade de Joaquim de Almeida, respondente do reo, por não saber ler nem escrever e assignadas as testemunhas do referido caso (DARIO GOUDIM, 1905).

Percebe-se que no enunciado discursivo do denunciante, o Sr. José Dario Goudim, o menor já possuía antecedentes criminais, com diversas passagens pela polícia, e que além do crime de desordem/vagabundagem, já havia sido preso por gatunagem. Contudo, no dia 13 de junho de 1905 foi novamente detido por estar nas ruas em altas horas da noite sem autorização oficial. O menor Manoel dos Santos também foi observado por outras pessoas, que juntamente com o denunciante registraram a queixa-crime. Essas pessoas, as testemunhas, deram o seu depoimento a favor do denunciante, acusando o menor como vagabundo e desordeiro (CORRÊA, 2017, p. 163).

A partir da queixa-crime do denunciante, percebe-se que, instaura-se o inquérito policial a partir do qual o caso é apurado. Assim é feito o pré-julgamento, e quando a procedência da queixa é confirmada, o caso é mandado ao promotor público, e este formaliza a denúncia, instaurando o processo. O Código Penal de 1890 no artigo 407 define que somente seriam denunciados pelo Ministério Público os crimes de contravenções, salvo os de violência carnal ou rapto que só procederiam mediante queixa das partes. No mais, "os papéis de delegados, promotores, juízes e advogados são bem específicos na interpretação do texto legal e da forma que melhor coubesse no caso em questão". Sabe-se que "os discursos de defesa e de acusação estão presentes em todos os processos criminais instaurados" (SERFATY, 2016, p. 150). Desse modo, as práticas e os discursos jurídicos são, com efeito,

produto do funcionamento de um campo cuja lógica especifica está duplamente determinada: por um lado, pelas relações de força específicas que lhe conferem a sua estrutura e que orientam, "os conflitos de competência que nele têm lugar e, por outro lado, pela lógica interna das obras jurídicas que delimitam em cada momento o espaço dos possíveis e, deste modo, o universo das soluções próprias jurídicas" (BOURDIER, 2003, p. 211).

Não obstante, a nova ordem sócio-econômica e a nova filosofia financeira nascida com a República impuseram não somente a reordenação da cidade de Belém através de uma política de saneamento e embelezamento, mas também a remodelação dos hábitos e costumes sociais. "Era preciso alinhar a cidade aos padrões da civilização européia." Assim sendo, comportamentos que perturbassem a ordem eram rechaçados, pois "a destruição da imagem da cidade desordenada, feia, promíscua, imunda, insalubre e insegura fazia parte de uma nova estratégia social no sentido de mostrar ao mundo civilizado (entenda-se Europa) que a cidade de Belém era símbolo do progresso" (SARGES, 2010, p. 20).

Conquanto, no termo de defesa de Manoel dos Santos, dentro dos dispositivos legais e regulares do processo, o menor teve direito de defesa e alegação de seu representante legal, o curador Sr. Antonio Uchôa Ferreira (1905) que afirmou ser seu curatelado um menor de idade sem recursos e sem abrigo, e por se encontrar cansado de andar pelas ruas, muitas vezes, ali permanecia e adormecia. E embora sua defesa tenha sido concluída com êxito e o Código Penal de 1890 determinasse que os menores que cometessem crimes "sem discernimento" deveriam ser encaminhados a internatos ou a instituições correcionais, a sentença expedida foi sua condenação ao Presídio São José pela coerência e veracidade das declarações presentes nos autos do processo contra o réu.

d) Conclusões

A criminalidade de menores nos finais do século XIX e início do século XX em Belém do Pará como já foi sobremaneira discutida nesta pesquisa, é infelizmente um problema nacional que se arrasta até os dias atuais, embora já se tenha avançado nas áreas jurídicas e educacionais. Ao se fazer uma análise do caso do menor Manoel dos Santos, foi possível constatar que crimes de desordem/vagabundagem eram recorrentes, estando diretamente relacionados às condições sócio-econômicas dos menores. A realidade da criança na capital

do Pará no início do século XX esteve diretamente relacionada à pobreza, ao abandono e às precárias condições no âmbito educacional que essas crianças enfrentaram no início do período republicano.

No caso de Manoel dos Santos, destacam-se alguns adjetivos que foram atribuídos pelas testemunhas ao réu, a saber: *"desordeiro, arruaceiro e vagabundo"*, presentes nos seus depoimentos que constam nos autos do processo. Tais adjetivos, dirigidos ao menor, estão carregados de estigmas sociais por sua condição social e econômica, pois vivia nas ruas, sem ocupação, nem domicílio. No tocante a sua condição pueril, a criança necessitava de uma educação de qualidade e políticas públicas de proteção e assistência por parte dos governantes e da sociedade, mas não é o que se percebe nos discursos do referido processo judicial, quando é proferida a sentença do réu. Sabe-se que nesse período, portanto, as políticas públicas voltadas para a infância no Brasil, sobretudo, a infância pobre, eram incipientes, porém havia o desejo de alguns filantropos e pessoas de boa vontade em atendê-la a contento. O tratamento, geralmente, oferecido à criança no referido período era de descaso e/ou abandono, o que a levava ao caminho da criminalidade ou da exploração de sua mão de obra. O resultado da análise deste caso, portanto, demonstra um viés da sistematização dos discursos em todo o processo, onde foi possível identificar os significados e sentidos que o constituiu baseado no Código Penal de 1890.

e) Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Contribuições de Bakthin às teorias do texto e do discurso**. In: Diálogos com Bakhtin/ Carlos aberto Faraco, Cristovão Tezza, Gilberto de Castro (Orgs); Beth Brait, Ed. da UFPR, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A força do Direito**: elementos para uma sociologia do campo jurídico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CORRÊA, Liliane da Silva França. **A infância em processos judiciais em Belém do Pará:** da criminalidade aos discursos jurídico-assistencialistas para a educação do menor desvalido (1890-1930**)** / Liliane da Silva França Corrêa; [orientação por] Laura Maria Silva Araújo Alves. – Belém, 2017. 187 f.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém:** riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912). Maria de Nazaré Sarges. - 3. ed. - Belém/PA, Editora: Paka-Tatu, 2010.

SERFATY, Patrícia Gomes. **Relações de gênero, direito e educação**: o caso do processo judicial de defloramento de Joanna Bentes da Silva, em Belém/Pará (1890-1905). Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - (PPGED/ UFPA). 2016.

f) Fonte

Processo Judicial do MenorManoel dos Santos. Código sem Registro. Arquivo do Centro de Memória da Amazônia (CMA). Belém do Pará, 1905. Fonte catalogada por Liliane da Silva França Corrêa, durante os meses de abril, maio e junho de 2016.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A PRODUÇÃO INTELECTUAL DE MARTA ALONSO VEADO ALVAREZ DE CASTRO ABRANCHES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Sônia Maria da Silva Araújo
UFPA/Brasil
ecosufpa@hotmail.com

Larissa Andrade dos Santos
UFPA/Brasil
andradesantos.larissa@gmail.com

RESUMO: O estudo tem com objeto de pesquisa a biografia e produção educacional de Marta Alonso Alvarez de Castro. Seu objetivo geral é: analisar, por meio do estudo biográfico e do estudo do pensamento social, as ideias de educação de Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches. A questão levantada é: Em que medida as ideias da autora se articulam a história da educação no Brasil? Teórico-metodologicamente, o estudo se pauta na História Social do Pensamento. Os resultados demonstram que Marta Alonso Veado Alvarez de Castro Abranches foi pioneira na educação feminina no Brasil. Marta Alonso Veado Alvarez de Castro Abranches fundou o Colégio Nossa Senhora da Glória contra a superficialidade da educação oferecida às mulheres maranhenses. Descrições históricas dizem que as dificuldades enfrentadas por Marta em defesa da educação escolar para mulheres foram temas de intenso debate nas suas correspondências com o marido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Brasil; Marta Alonso Veado Alvarez de Castro Abranches.

INTRODUÇÃO

O relatório visa contribuir com o estudo do pensamento educacional de Marta Alonso Veado Alvarez de Castro Abranches, educadora natural da Espanha, que passou a residir em São Luís (Maranhão) após a invasão ao território espanhol no século XIX, liderada por Napoleão Bonaparte. A pesquisa está vinculada ao plano de trabalho: "Biografia de Marta Alonso Veado Alvarez de Castro Abranches e sua produção intelectual no campo da educação". Nele desenvolvemos um olhar sobre Marta Alonso Veado Alvarez de Castro Abranches que em 1844 fundou em São Luís do Maranhão o Colégio Nossa Senhora da Glória a fim de combater o analfabetismo, uma tentativa de contribuir com a educação feminina no Brasil. Por sua contribuição recebeu de um Presidente da Província o título de "Semeadora de Luzes". Os resultados foram coletados entre os meses de fevereiro a agosto de 2017.

João Dunshee de Abranches, neto de Marta Alonso, escreveu um livro de memórias intitulado "*O Cativeiro*", onde apresenta trechos das cartas trocadas entre Marta e o marido Garcia de Abranches, que passara a morar em Portugal, após problemas políticos enfrentados no Brasil. Dunshee acrescentou em seu livro algumas publicações do avô no periódico dirigido por ele, intitulado "*O Censor Maranhense*", além de uma entrevista com Emília Branco, amiga de Marta Alonso, professora do Colégio Nossa Senhora da Glória. De acordo com Dunshee (1992, apud FEITOSA, 2007), com base nos a partir dos relatos de Emília Branco, um dos principais ideais de Marta Alonso era a abolição da escravidão, tendo em vista a comparação que estabelecia entre os escravos e os espanhóis durante a invasão napoleônica, e o combate ao analfabetismo, alarmante durante o século XIX, sobretudo entre as mulheres maranhenses.

Em relação aos escritos de Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches, identificamos as cartas apresentadas por Dunshee de Abranches em "*O Cativeiro*". Nestas Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches relata os acontecimentos políticos e sociais no Maranhão ao marido que estava em Portugal, e demonstra sua oposição a escravidão.

METODOLOGIA

Do ponto de vista teórico, o estudo se localiza no campo da história cultural, da história das ideias, da história intelectual e dos estudos de gênero. Do ponto de vista metodológico, no campo do estudo do pensamento social. Sobre a história dos intelectuais, há um volume significativo de autores do campo da história, especificamente voltados para esta linha de estudo. Especialmente sobre os intelectuais latino-americanos e a educação, há um número significativo de estudo. Em se tratando de história das ideias educacionais do século XIX, dar tratamento epistemológico à educação a partir de problemas que colocam no centro a relação entre as ideias que sustentaram o colonialismo ocidental e as ideias hibridas que fundaram o sentimento de liberdade latino-americano pode oferecer novos elementos para o campo da história da educação, especialmente quando as fontes de investigação passam a estar concentradas em personalidades 'comuns' da história, silenciadas pelo patriarcado, como Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches.

DISCUSSÃO DOS DADOS

De acordo com Schumaher (2000), Marta Alonso Veado Alvarez de Castro Abranches, conhecida como Dona Martinha, era oriunda da alta aristocracia espanhola.

Nasceu no Principado das Astúrias por volta de 1800 e migrou para São Luís, junto à família, em decorrência da invasão napoleônica na Península Ibérica. Marta radicou-se em São Luís, casando-se com o viúvo João Antônio Garcia de Abranches, dono de fazendas agrícolas e pastoris, monarquista ferrenho, fidalgo português, proprietário de escravos, escritor e jornalista. João Garcia fundou o jornal "O Censor Maranhense". A diferença de idade entre ambos era de 35 anos, já que João Abranches possuía 52 quando casou com Marta. Nesse período o discurso médico criticava a união de homens mais velhos com mulheres mais jovens, considerando prejudicial tal união para o desenvolvimento físico e moral da prole. Apesar disso, casaram-se e tiveram seis filhos – três homens: Frederico Antonio, Inocêncio e João, que se destacaram no comércio e nas letras, e três mulheres: Raimunda Emilia, Maria da Glória e Amância Leonor, que sucederam a direção da Escola Nossa Senhora da Glória após o falecimento da mãe.

Marta vivenciou as guerras que ocorreram no início do século XIX na Espanha, perdendo o pai com apenas três anos de idade. A mãe de Marta foi expulsa ao lado de outros nobres por membros das tropas de Napoleão Bonaparte. Já no Brasil sua mãe casou-se com um capitão francês, o qual viera oferecer serviços a D. João VI.

O contexto em que Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches viveu em São Luís caracterizou-se por instabilidades políticas, com a adesão tardia do Maranhão à Independência e com os inúmeros conflitos que ocorreram durante a consolidação imperial, como a Guerra dos Três Bês, ocorrida em 1824, a Setembrada e a Balaiada.

Na década de 1820 a Cidade de São Luís obteve êxito com a agro-exportação do algodão e do arroz, introduzido pela Companhia Geral do Comércio do Grão Pará e Maranhão, instituída em 1775 por Marquês de Pombal. A abertura do comércio e da lavoura para o mercado internacional contribuiu para que a Província do Maranhão vivenciasse um período de intenso progresso, resultando em aprimoramento intelectual da sociedade e enriquecimento material, o que culminou com o surgimento de uma elite latifundiária e de uma nobreza rural.

Os escritos de Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches estão presentes no livro de seu neto João Dunshee de Abranches, intitulado: "*O Cativeiro*". No livro Dunshee reúne publicações do avô, Garcia de Abranches, fundador do periódico "*O Censor Maranhense*"; as cartas trocadas entre Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches e o marido (Garcia de

Abranches) durante o período em que ele morou em Portugal. Conforme aponta Abranches (1992, apud FEITOSA, 2007) a partir dos relatos de Emília Branco e das cartas trocadas com o marido constata-se que Marta lutou para reduzir o analfabetismo, além de ser contra a escravidão dos negros.

Diante da situação de precariedade da instrução feminina, Marta Alonso Veado Alvarez de Castro Abranches funda em 1844 o Colégio Nossa Senhora da Glória no Maranhão, a fim de reduzir o analfabetismo feminino na Província. Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches era descendente da aristocracia espanhola e passou a residir em São Luís após as invasões napoleônicas na Espanha. Era uma mulher instruída, culta e falava cinco idiomas.

O Colégio Nossa Senhora da Glória organizava-se da seguinte maneira: nos horários regulamentares funcionavam as classes infantis e médias para adolescentes. De manhã Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches responsabilizava-se por instruir as senhoras que se envergonhavam de suas ignorâncias diante dos filhos. Nos dias de quinta-feira as meninas internas participavam das refeições em banquetes de cerimônia para que se habituassem a estar à mesa e a servir as pessoas com distinção. Além da educação formal, como aprender a ler, escrever e contar, as meninas tinham acesso à educação física, a instrução moral e artística, aula de etiqueta, bordado, dança social e etc. O Colégio fundado por Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches recebia também meninos de até 12 anos com a finalidade de prepará-los para o Liceu Maranhense.

De acordo com Dunshee de Abranches (1992, p. 102 apud MENDES, 2013, p. 32) após a fundação do Colégio os costumes grosseiros, heranças dos tempos coloniais, foram sendo modificados.

Por ter contribuído com a educação, Marta Abranches, recebeu o título de "Semeadora das Luzes" por reduzir o analfabetismo na Província. Ela passou a perseguir um ideal civilizatório, pois acreditava viver entre seres corrompidos pela ignorância e escravidão. Para alcançar tal ideal educava as mulheres com benevolência, combatendo o analfabetismo e tornando-as instrumentos de refinamento social. Para Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches com tais medidas o Brasil caminharia em direção a uma sociedade mais culta, cristã e que condenasse a escravidão. De acordo com ela as mulheres deveriam frear os

desmandos morais dos maridos, educar os filhos privilegiando a instrução e serem condescendentes com os escravos.

De acordo com Janotti (1996, p. 242 apud FEITOSA, 2007, p. 48), conforme os relatos de Emília Branco, Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches imbuiu-se de uma missão civilizatória, já que vivenciava um período corrompido pela ignorância e pela escravidão, o que a fez agir com benevolência a fim de combater todos os meios de analfabetismo. Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches mulheres da elite para que se tornassem instrumentos de refinamento social. As mulheres preparadas por ela deveriam frear os desmandos morais dos maridos, educar os filhos privilegiando a instrução, além de serem condescendentes com os seus escravos. Dessa forma, o Brasil se tornaria uma sociedade culta e cristã, a qual naturalmente condenaria a escravidão, pensava Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches.

De acordo com Abranches (1992, p. 78 apud FEITOSA, 2007, p. 51) as maiores preocupações de Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches eram a abolição da escravidão e o combate ao analfabetismo. Sua influência cultural passou a ser exercida sobre o próprio marido, que após casar-se escreveu o livro “Espelho Crítico-Político da Província do Maranhão” em 1821. Como consequência de sua influência cultural também recebeu do presidente da Província, Conselheiro Jerônimo Martiniano Figueira de Melo, o título de "Semeadora de Luzes" por cultivar a educação em São Luís.

Em 1820, antes de fundar o Colégio e após casar-se com Garcia de Abranches, transformou sua residência em um local destinado a aprendizagem de senhoras analfabetas. Somente em 1844, contrariada por seu esposo, Garcia de Abranches, que após dez anos retornara as terras maranhenses, funda o Colégio Nossa Senhora da Glória, destinado ao ensino dos cursos primário e secundário. De acordo com Janotti (1996, p. 227 apud FEITOSA, 2007, p. 45) Garcia de Abranches não admitia que sua esposa, uma mulher da elite, trabalhasse fora de casa, atuando em espaços públicos e sendo remunerada.

O Colégio Nossa Senhora da Glória tornou-se conhecido também como Colégio das Abranches e caracterizou-se como o primeiro a direcionar-se ao público feminino em São Luís do Maranhão. A fundação do Colégio introduziu diversas inovações pedagógicas, como a inclusão da disciplina educação física, instrução artística e moral, etiqueta e dança social, o que contribuiu para que se tornasse um importante centro educativo e cultural. Além disso, o

Colégio disponibilizava uma seção para meninos de até 12 anos de idade a fim de prepará-los para ingressar no Liceu Maranhense, criado em 1838. Uma vez por semana, após a aula de instrução artística, as meninas ouviam "boa música", aprendiam a declamar e organizavam um jantar de gala, em seguida assistam aulas de dança. Algum tempo depois o Colégio tornou-se também um internato para que as famílias residentes do interior pudessem enviar suas filhas. Apesar da contribuição educacional de Marta Abranches, algumas mulheres se revoltaram contra ela porque acreditava que escrever não era algo para mulheres. Durante a "Balaiada" Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches refugiou em sua casa mulheres das fazendas do interior.

O que contribuiu para que Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches fundasse o Colégio Nossa Senhora da Glória contra a vontade de seu marido foi o matrimônio contraído por seu filho primogênito João Argueles de Abranches, que se casou com a viúva do súdito inglês Abrahão Russel Smith, D. Ana Henriqueta de Brito Guilhon, que apesar de possuir rara beleza, nunca quisera aprender a ler e escrever.

De acordo com Abranches (1992, p. 97 apud MENDES, 2013, p. 32) na inauguração do estabelecimento estiveram presentes Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches, as três filhas e um grupo de professores maranhenses notáveis nas ciências e nas letras. O aniversário do Colégio era celebrado nos dias 14, 15 e 16 de agosto com uma missa solene. As alunas se vestiam de branco com grandes faixas azuis e demonstravam publicamente os trabalhos escolares.

Após a morte de Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches o Colégio continuou a funcionar, dirigido por uma de suas filhas, Amância Leonor de Castro Abranches. Ele se tornou o maior estabelecimento de educação direcionado ás maranhenses de São Luís. Somente tempos depois surgiram outros que passaram a rivalizar com ele, como o estabelecimento de Nossa Senhora de Nazaré, o de Rosa Nina e sua filha; o das irmãs Carmini; o de D. Luna Freire e o de Sant' Ana. De acordo com Abranches (1992, p. 102 apud MENDES, 2013, p. 32) a fundação do Colégio marcou o início da Renascença no Maranhão, já que preparou meninas bem educadas, construindo, de fato, uma elite social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a primeira metade do século XX a sociedade maranhense sustentava uma mentalidade patriarcal, onde o homem era o chefe de família ou um líder a ser seguido. Nesse

período o papel da mulher era de inteira submissão. A educação e a instrução destinada a elas buscava a manutenção da hierarquia social.

Em relação aos escritos de Marta Alonso nota-se a posição contrária à escravidão. Tal visão política era pouco comum às mulheres da época, ensinadas a serem mantidas distantes dos debates políticos e dos espaços públicos. Ainda no livro "*O Cativeiro*" em entrevista concedida por Emília Branco, amiga de Marta, ela destaca a importante contribuição de Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches à educação maranhense. Para Emília, Marta Alonso Alvarez de Castro Abranches foi "um raio dulcíssimo da Providência Divina a brilhar nas trevas da ignorância".

REFERÊNCIAS

FEITOSA, Fernando José da Silva. **"SEMEADORA DE LUZES" Dona Martinha Abranches e a Educação Feminina em São Luís na primeira metade do século XIX**. 2007. 63 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em História, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2007. Disponível em: http://www.outrostempos.uema.br/curso/monopdf2007.1/9.pdf. Acesso em: 18 de fevereiro de 2017.

SCHUMAHER, S. VITAL BRAZIL, E. (orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil**.**De 1500 até a atualidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

MENDES, Melissa Rosa Teixeira. **Uma análise das representações sobre as mulheres no Maranhão da primeira metade do século XIX a partir do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: http://www.ppghis.ufma.br/siteantigo/documentos/Dissertacao%20Melissa.pdf. Acesso em 18 de maio de 2017.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

ALTERIDADE E JUDAISMO EM "TOTALIDADE E INFINITO" DE EMMANUEL LEVINAS

Andressa de Jesus Araújo Ramos
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará (UFPA- Castanhal)
adjaramos@gamil.com

Felipe Ferreira Moreira
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará (UFPA- Castanhal)
ffm_kimera@hotmail.com

João Batista Santos Ramos
Doutor em filosofia pela Universidade do Porto FLUP/Portugal
Coordenador Geral da Universidade Federal do Pará (UFPA- Castanhal) e Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará (UFPA- Castanhal)
jsramos50@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho surgiu a partir das discussões propiciadas pela disciplina "Epistemologia", do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), que nos possibilitou o contato com filósofos contemporâneos que discorrem por temas diversos. Dentre eles a alteridade, assunto que interessa várias áreas do conhecimento, tais como: a antropologia, sociologia, a filosofia e muitas outras. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o fenômeno da alteridade na obra "Totalidade e infinito", de Emmanuel Levinas. Como objetivo específico, propomos-nos em verificar a influência do Judaismo em Levinas. Sendo assim, acreditamos que o referido trabalho nos trará discussões relevante em torno da alteridade, sob um aspecto mais humanista, desenvolvendo em nós um certo respeito pelo outro e perceber como diz Levinas "que o outro é outrem" e, portanto, infinito, bem como, perceber que o fato do filósofo ser judeu influenciou na sua escrita.
Palavras-chaves: Alteridade. Judaísmo. Totalidade e Infinito. Emannuel Levinas.

INTRODUÇÃO

"A experiência do Outro a partir de um Eu separado continua a ser uma fonte de sentido para a compreensão das totalidades"
(Emannuel Levinas)

"A experiência absoluta não é desvelamento, mas revelação: coincidência do expresso e daquele que exprime, manifestação, por isso mesmo privilegiada de Outrem, manifestação de um rosto para além da forma"

(Emannuel Levinas)

"Procurar e conseguir a verdade é estar em relação, não porque nos definamos por outra coisa diferente de nós próprios, mas porque (...) não temos falta de nada"
(Emannuel Levinas)

"A função da linguagem equivaleria a suprimir 'o outro' que rompe essa coerência e, por isso mesmo, essencialmente irracional"
(Emannuel Levinas)

Partindo dos pressupostos teóricos de vários autores da filosofia e dos estudos realizados sobre a alteridade, que de acordo com Houaiss (2009) é a natureza ou condição do que é distinto e que se estabelece por meio de relações de contraste, distinção, diferença, esta pesquisa como objetivo geral compreender o fenômeno da alteridade na obra "Totalidade e infinito", de Emmanuel Levinas. Como objetivo específico, propomos-nos em verificar a influência do Judaismo em Levinas.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa consistiu em:

a) Pesquisa bibliográfica;
b) Discussão da teoria estudada;
c) Leitura conjunta da obra "Totalidade e Infinito", de Emannuel Levinas
d) Análise da obra.

DISCUSSÃO DOS DADOS

O referido trabalho pode em pauta três importantes discussões:

1. A alteridade concebida pelo autor pode ter sido baseada no segundo mandamento da bíblia
2. O sentir-se "estrangeiro" em Emannuel Levinas pode representar uma ocorrência da alteridade
3. O pensamento de Levinas pode estar pautado no judaísmo; b: "amar o próximo como a ti mesmo"

CONCLUSÕES

Acreditamos que este estudo trará discussões importantes, tanto no campo da filosofia, como em outras disciplinas, uma vez que, aborda a alteridade, essa preocupação com o outro, sob um aspecto mais humanista, desenvolvendo em nós um certo respeito pelo outro e perceber como diz Levinas "que o outro é outrem" e, portanto, infinito, bem como, perceber que o fato do filósofo ser judeu influenciou na sua escrita.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Diogo Villas Boas. O paradoxo levinasiano de uma liberdade heteronômica. Dissertação de mestrado. UFPE,Recife, 2014.

BUCKS, René. A Bíblia e a ética: A relação entre a filosofia e a Sagrada Escritura na obra de Emmanuel Lévinas. São Paulo: Edições Loyola, 1997. 220 p.

CARBONARI, Paulo César; COSTA, José André da; DALMAS, Giovana. (Org.) Ética, educação e direitos humanos: estudos em Emmanuel Levinas. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.

CINTRA, Benedito E. Leite. Pensar com Emmanuel Lévinas. São Paulo: Paulus, 2009. 118 p.

COSTA, Márcio Luis. Lévinas: Uma introdução. Petrópolis Rj: Vozes, 2000. 239 p.

DALLA, Luís Carlos Rosa. Educar para a sabedoria do amor: a epifania do rosto do outro como uma pedagogia do êxodo. Tese (doutorado). Orientador: Rudolf Von Sinner. São Leopoldo: EST/PPG, 2010.

DARTIGUES, André. O que é a fenomenologia? 32. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992. 171 p.

HOUAISS, Antônio (1915-1999) e Villar, Mauro de Salles (1939). Dicionário Houaiss da língua portuguesa / Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEVINAS, Emmanuel. Totalidade e Infinito: Ensaio sobrea a Exterioridade. 3. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2013. 310 p.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO: O REGIMENTO E O ESTATUTO DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO AMPARO NA EDUCAÇÃO DAS MENINAS DESVALIDAS NA PROVÍNCIA DO GRÃO-PARÁ (1860-1889)

Elianne Barreto Sabino
Universidade federal do Pará/ Brasil
elianne_sabino@yahoo.com.br

Telmo Renato da Silva Araujo
Universidade do Estado do Pará/ Brasil
trsaraujo@hotmail.com.

RESUMO: O presente artigo discorre sobre a história social e educacional do Colégio Nossa Senhora do Amparo, instituição pública que atendia crianças pobres na Província do Grão Pará, no período de 1860 a 1889. Deste modo, os objetivos são: Compreender o significado da educação para as crianças desvalidas na província do Grão-Pará entre os anos 1860 a 1889, no Colégio Nossa Senhora do Amparo para sociedade paraense; Analisar as atividades educativas implementadas no Colégio Nossa Senhora do Amparo nas instruções para as crianças desvalidas por meio de seu Estatuto e Regimento. Os dados revelam que o referido colégio foi criando como medida provincial para higienizar a cidade e evitar que as meninas desvalidas ficassem vadiando pelas ruas e assim fosse possível dar a elas uma formação primária, além de orientações morais e religiosas.

PALAVRAS-CHAVE: meninas desvalidas; educação.

INTRODUÇÃO

O presente texto intitulado, *Assistência e Educação: O regimento e o estatuto do Colégio Nossa Senhora do Amparo na educação das meninas desvalidas na província do Grão-Pará (1860-1889);* abordar a história do colégio e o cotidiano das meninas desvalidas na província do Pará, principalmente, o atendimento educacional no referido Colégio. Neste sentido, buscamos respostas para nossas preocupações a partir dos documentos produzidos pela instituição, neste caso o Estatuto de 1868 e o Regimento Interno de 1869, procurando aclarar os modos como uma instituição católica que recolhia meninas pobres realizava um trabalho assistencial e educativo no seio de uma sociedade em que os debates políticos, o desenvolvimento econômico e as questões ligadas à vida social e cultural começavam a ganhar importância.

METODOLOGIA

Para direcionar a pesquisa, elaboramos as seguintes questões que nortearam todo o processo investigativo: 1) Qual a função do Colégio Nossa Senhora do Amparo a educar e amparar crianças desvalidas na província do Pará? 2) Qual a relação dessas crianças com o Estado e deste para com essas crianças? 3) Que políticas públicas foram pensadas no sentido de garantir o atendimento a essas crianças. No plano teórico-metodológico, esta análise inspirou-se na Nova História ao tentar aproximar os dados documentais das histórias social e cultural, trazendo à superfície o contexto do lugar na sua dimensão micro/macro. Essa perspectiva da história é fortemente influenciada pelos diversos setores da sociedade (economia, política, etc.) que reivindicam epistemologicamente serem compreendidos apresentando-se como campos de experimentação privilegiados para as reflexões históricas.

Para melhor subsidiar o estudo e definir os caminhos realizamos uma revisão bibliográfica acerca da História das Crianças na Amazônia durante o Pará imperial, com o objetivo de levantar referências bibliográficas que se relacionassem com o tema/objeto. Os espaços selecionados para essa revisão foram as bibliotecas dos diversos Institutos da Universidade Federal do Pará. A primeira constatação foi que apesar de haver muito material acerca das crianças desvalidas no Brasil, quando se tratava de Amazônia, o acervo era reduzido. Com esse resultado partimos para o levantamento nos bancos de teses e dissertações das universidades federais e/ou daquelas que eram referência em estudos na área, priorizando as universidades da região

Norte. Ainda na internet, tivemos acesso aos textos apresentados nos encontros e debates do GT 02, de História da Educação (2000 a 2009), disponíveis no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e às edições eletrônicas da Revista Brasileira de Educação (RBE), publicada pela ANPEd, entre 1993 e 2009, assim como os textos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP)[260], disponibilizados no sítio do INEP[261], com edições a partir de 1951 e os arquivos digitais do periódico *Em Aberto*[262],

[260] Criada em 1944, tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área;

[261] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

[262] Criado em 1981, é um periódico monotemático, que tem por objetivo estimular e promover a discussão de questões atuais e relevantes da educação brasileira, trazendo sempre opiniões divergentes ou confrontos de pontos de vista. Além de artigos, publica resenhas críticas e bibliografias seletivas.

também do INEP. Acessamos ainda diversas revistas eletrônicas e *sites* que continham artigos sobre criança, infância, desvalidos, asilos, expostos etc. Posteriormente, realizou-se uma seleção que usou como critério os conceitos de pertinência, classificando o material em "bibliografia chave" (aquela diretamente ligada ao tema pesquisado) e "bibliografia adjacente" (aquela que se relaciona ao tema indiretamente, mas ajuda a compreendê-lo e contextualizá-lo em diversos aspectos, como o histórico).

Quando da revisão bibliográfica, as lacunas deixadas pelos estudos foram claramente percebidas. Uma delas é que não existem estudos sobre o cotidiano dessas crianças no Pará, principalmente, das crianças institucionalizadas. Assim, seguimos no sentido de fazer o que nos propõe Alberto Damasceno (1995, p.48): um retorno às "origens educacionais e pedagógicas, agora sob um novo e diferente prisma – que articula os fatores de superestrutura aos de infraestrutura social". Foram escolhidos como período de pesquisa os anos de 1860 a 1889, pelo entendimento de que o estudo das iniciativas desse período traz contribuições para se contar a História da Amazônia por aqueles que são parte dela e não por estudiosos à distância (sem desmerecer suas iniciativas).

Constatamos também que já há algumas décadas os estudos historiográficos têm se dedicado a pesquisar determinados grupos sociais que anteriormente não possuíam grande visibilidade por não apresentarem, principalmente, representatividade econômica e/ou política, surgindo, assim, pesquisas envolvendo os loucos, os doentes, os negros, os imigrantes, os indígenas, as mulheres e as crianças, grupos normalmente excluídos. Segundo Moreira (1999, p.124), essa mudança não foi obra do acaso, ela foi motivada pelas "inquietações atuais, entre as quais se destacam o novo papel desempenhado pela mulher nas sociedades modernas, a marginalidade infantil e o preconceito racial". Dessa forma, esses estudos, que seguiram a tendência da Nova História e sua perspectiva de dar voz ao silenciado, começaram por contar uma outra narrativa em que as crianças apareciam pela primeira vez como protagonistas. As fontes primárias utilizadas foram os documentos criados pela própria instituição como o Estatuto de 1868 e o Regimento Interno de 1869.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Princípios do Estatuto de 1868 e do Regimento Interno de 1869 do Colégio Nossa senhora do Amparo

Antes de falarmos do estatuto o Colégio do Amparo é importante ressaltar, que o mesmo foi elaborado em 1838, quando o governo da província assume sua direção e é novamente reformulado em Outubro de 1868, que é o qual trataremos na pesquisa. No que se refere ao ensino o capítulo III, denominado *"Do Ensino"* (ESTATUTO DO AMPARO, 1868, p.3), em seu artigo2º, § 1º e § 2º, a definição dada sobre a composição das classes de ensino, é de acordo com cada faixa etária, cabendo às meninas entre os 7 e 12 anos[263] obterem os primeiros ensinamentos, de acordo com a pouca idade e capacidade delas, e às meninas dos 12 aos 18 anos obterem todo ensinamento da escola. Após a idade de 18 anos, diz o documento, as meninas eram consideradas aptas a seguirem seu destino, ficando sob a proteção da escola até os 21 ano, as que não conseguissem casamento, não tivesse família, não conseguisse emprego nas casas de famílias ou como professoras. Em seu conjunto o estatuto afirmava o caráter religioso da instituição. Seus artigos explicitavam as diretrizes que orientavam a conduta tanto das mestras quanto das meninas que eram recolhidas. O primeiro artigo do primeiro capítulo estabelecia que a instituição se destinava *"a educar e sustentar meninas desvalidas, órfãs ou não, sem distinção de cor ou de classe"*(ESTATUTO DO COLÉGIO, 1868, p.1).

Assim, o capítulo I do estatuto com seus seis artigos, regulamentava as competências da instituição, bem como as obrigações a que se submetiam as internas, definindo que "a aluna uma vez admitida, não poderia retirar-se do Colégio a não ser depois de ter completado a sua educação, salvo os casos de casamento, expulsão por incorrigibilidade, ou por motivos de moléstias grave, incurável ou contagiosa" (ESTATUTO DO AMPARO, 1868, p. 5). Importa ressaltar que ao completarem a idade de 21 anos, e antes, se procuradas, poderiam ser retiradas do Colégio do Amparo para se casarem, para servirem de criadas nas casas de famílias abastadas e conhecidas pela sua posição e virtude, ou ministrarem aulas em colégios e estabelecimentos públicos e privados, destinados ao ensino de crianças. Corrobora com esse pensamento, Marcílio (1998) ao esclarecer essa questão.

> As meninas desvalidas educadas nos Recolhimentos ou nos Colégios só podiam ser retiradas por um dos quatro meios estatuídos:

[263] Para o código filipino, que continuou a vigorar até o fim do século XIX, a maioridade se verificava aos 12 anos para as meninas e aos 14 para os meninos, mas para a *Igreja Católica*(grifos nossos) , que normatizou toda a vida das famílias nesse período, sete anos já é a idade da razão" (Leite, 1997, p. 19).

> casamento; contrato de locação de serviços em casa de boas famílias; entrega a seus parentes, ou emprego nas escolas públicas, como professoras (MARCÍLIO, 1998, p. 281-282).

Paralelamente ao estatuto de 1868 foi construído o regimento interno que somente foi expedido em abril de 1869, tornando-se um documento oficial, configurado como um conjunto de Normas. Estas deveriam ser seguidas pelas mestras e pela coordenação do Colégio, assim como pelas meninas. Vejamos o que diz o Art. 1 do capitulo I do regimento interno.

ASYLO DE ORPHÃS

CAPITULO I

Da sua Direcção

ART. l. - A direcção do Asylo de Orphãs, estabelecimento destinado á educação e manutenção de orphãs pobres desta província, será confiada, na sua parte educacional á Irmã Superiora.

Evidencia-se no Art. 1º do capítulo I do regimento interno que toda parte pedagógica ficava a cargo das irmãs filhas de S'antana. Inferimos que as irmãs representavam um público dócil, amigável, tornando assim as mulheres um alvo privilegiado nas ações da cúria. Este sentimentalismo pautado na piedade e devoção mostra uma concepção romantizada sobre a religiosidade. E em nome da religião, as irmãs, influenciaram pelas práticas e modelos religiosos desenvolvidos pelo catolicismo a educação da infância no Colégio do Amparo. Pois a representação de que de que a mulher era responsável pela guarda moral da família, estava presente mesmo que de forma implícita no regimento interno do Colégio. Desta forma, as alunas educadas de acordo com os princípios católicos, seriam, ao casar, o núcleo de uma família cristã, com a possibilidade de influenciar o marido, e educar os filhos nos mesmos princípios. Vejamos o que diz o Art 2 § 5.º do capítulo I:

ASYLO DE ORPHÃS

CAPITULO I

Da sua Direcção

ART. 2. - A' Irmã Superiora, como directora do Asylo, compete:

§ 5.º - Ter a mais constante vigilância e que as orphãs do Asylo sejam tratadas com o devido zelo e carinho;

Detectamos uma concepção de infância, onde cuidar e zelar eram dever das irmãs que cuidavam das crianças, pois esta face trazia consigo toda a peculiaridade daquele ser que necessitava, ser bem alimenta, cuidada, protegida e educada. Não sabemos se isto realmente foi praticado no Colégio, visto que os documentos que relatam o cotidiano não nos apontam. Mas o regimento interno era claro com relação a este zelo pelas meninas.

Boschilia (2005), ao estudar as normas e guias das escolas marista, assinala que esta preocupação em reforçar a vigilância nesses espaços era explicitada também nos "cuidados a serem tomados nos dormitórios – que deveriam permanecer fechados durante o dia – e nos banheiros" (p.99). Tais cuidados, segundo a autora, se justificavam na medida em que deveriam se controlar os "impulsos da sexualidade", tentando manter a "inocência" e retardar o máximo possível as descobertas "indesejadas". Neste sentido, no interior do Colégio, as irmãs deveriam cuidar para que não existissem jamais "relações mais intimas ou familiaridade perigosa entre as a meninas. Segundo Boschilia (2005), a intimidade entre as meninas deveria ser evitada, até mesmos após as refeições. Estes "disciplinamentos", expressos em práticas, visavam à moralização, educação confessional e higienização. Como esclarece Marcílio, ao estudar a relação entre a criança abandonada e a sociedade, "em relação às meninas havia uma atitude especial, com a preocupação de preservar a 'virtude'(ou a honra) e o recato, próprio da mulher" (1998, p. 281). Assim, no caso do Amparo, elas permaneciam no interior da instituição para não ficarem expostas aos "perigos do mundo".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando para os documentos que fizeram parte do *corpus* da pesquisa sobre o Colégio de Nossa Senhora do Amparo, constatamos que foi possível contar historicamente a criação desta instituição, suas práticas educativas e, sobretudo a sua importância para o atendimento de meninas pobres e desvalidas da Província do Grão Pará. Tal análise foi realizada por meio da análise do regimento Interno expedido em 1869, do estatuto de 1868, dos relatórios dos provedores e dos presidentes da província, ofícios e relatos de fatos da instituição. Buscou-se, também, compreender o funcionamento do Colégio do Amparo e contextualizá-lo em relação aos projetos de desenvolvimento urbano, político e educacional que estavam sendo debatidos, na cidade de Belém, em seus vínculos com as propostas em circulação no país. Acreditamos que este estudo permitiu pensar as formas como se constituiu o projeto católico, em

correlação com os projetos de assistência e educação de crianças pobres, defendidas no período.

Assim, observando, nessa perspectiva, quais eram as reações dessas meninas, mediante esse controle institucional, identificou-se, de um lado, que havia resistência frente às exigências impostas pelas instituições de recolhimento e educação, por outro lado, foi possível perceber, por meio desses castigos, advertências e expulsões, que as reações assumiam as mais variadas formas. Esperamos que todas as buscas e caminhos desbravados sirvam de clareira de luz a outros caminhantes do amanhã, sedentos da construção e reconstrução da história da infância na Amazônia, da educação e das instituições que abrigaram e educaram tantas crianças durante o oitocentos no Pará, quantas revelações poderão advir deste caminho que "acabamos" de trilhar, clarificando mais a verdade fática do que se mantém obscuro. Sempre há o que colher na história de uma instituição com foco na revelação substantiva subjacente aos silêncios que resistem mudos.

Referências

BEZERRA NETO, José Maia.As luzes da instrução: o asilo de Santo Antônio em Belém do Pará (1879-1912). In: MARIN, Rosa Azevedo (org.) **A escrita da História Paraense**. Belém: NAEA/UFPA, 1998.

BOSCHILIA, Roseli. **Juventude, ultramontanismo e educação católica**. História Questões & Debates, na America do Sul, v.43, 2005. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/historia/article/view/7864/5545. Acessado em: 13/02/20012.

CHORNOBAI, G.Q. **Igreja Católica, educação feminina e cultura escolar em Ponta Grossa(Paraná): A escola normal de Sant'Ana (1947-1960).** Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Paraná, 2002.

LIMA E MARCONDES, Lea Rocha et al.**Educação confessional no Brasil, uma perspectiva ética.** Disponível em: http://nespec.files.wordpress.com/2005/07/educacao-confessional-09-educere.pdf . Acesso em 19/11/2011.

MARCILIO, Maria Luiza**. História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

VIANNA, Arthur. **O Instituto Gentil Bittencourt**. Typ. Encadernação do Instituto Lauro Sodré. 1906.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A CONTRIBUIÇÃO DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Francisco Bezerra da Silva Neto[264]
Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC

Cezar Luís Seibt[265]
Universidade Federal do Pará.

RESUMO: A presente comunicação é parte do primeiro capítulo da dissertação de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica em desenvolvimento no PPGED. A mesma visa contribuir com as discussões a cerca da educação a partir da perspectiva da hermenêutica filosófica de Gadamer e tem como objetivo específico: estabelecer a relação entre o diálogo vivo, da pergunta e da resposta, com a educação e a emancipação dos educandos. Toma como referências principais Gadamer, Flickinger, Rohden, Herman e Saviani. A hermenêutica concebe a educação a partir de uma perspectiva de crítica da ciência moderna e de qualquer epistemologia que se caracterize pela pretensão de objetivação do outro, portanto, valoriza o diálogo e as relações intersubjetivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Diálogo; Hermenêutica Filosófica.

A presente pesquisa visa propor uma reflexão a respeito da concepção de educação que leva em consideração a importância do diálogo nas relações pedagógicas, por entender que sem a abertura ao outro que o diálogo propicia não é possível uma prática pautada pelos princípios democráticos e, consequentemente, uma verdadeira autonomia do educando. Portanto, a mesma tem por objeto a perspectiva da educação a partir do diálogo como é concebido pela hermenêutica filosófica de Gadamer e por Freire.

A visão tradicional de educação centrada na figura do professor, atuada pela educação bancária denunciada por Freire (1983), tende a menosprezar a importância dos educandos como sujeitos da própria aprendizagem, portanto como elementos fundamentais no processo educacional. Além disso, existe uma tendência nas escolas em não se considerar as especificidades que envolvem o contexto educacional, pautada em um discurso hegemônico,

[264] Especialista em Filosofia da Educação pela UFPA. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Professor da Secretária Estadual de Educação do Pará – SEDUC/PA. Membro do grupo de pesquisa Hermenêutica, Antropologia e Educação (Hermes). E-mail: fbsneto76@gmail.com.

[265] Doutor em Filosofia pela PUCRS. Realizou pesquisa pós-doutoral financiada pela Capes na Albert-Ludwigs Universität de Freiburg em Breisgau, Alemanha. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFPA – Campus Cametá, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Coordenador do grupo de pesquisa Hermenêutica, Antropologia e Educação. E-mail: celuse@ufpa.br

massificador e encobridor de grande parte dos sujeitos, os educandos, quando são tratados como se fossem "tudo a mesma coisa", de modo instrumentalizado ou massificado.

Em pleno século XXI não podemos compactuar com uma visão de educação instrumentalizadora, pois a mesma não dá conta de discutir os vários contextos que perpassam o processo educativo deixando de lado questões importantes para a compreensão da alteridade de nossos educandos como as relações étnicas, de gênero, da sexualidade, e questões mais gerais como culturais, socioeconômicas, dentre outras.

É com esse espírito que a partir de **Verdade e Método**, e de textos como *A incapacidade para o diálogo*[266] (2002), de Gadamer, pretendo por meio da experiência autêntica de diálogo, sugerida pelo autor, com o suporte da Fenomenologia, da Hermenêutica Filosófica e da concepção dialógica de Freire e autores interlocutores, descortinar o horizonte no qual se encontram dispersos e alienados, em alguns discursos e práticas, educandos e educadores, no processo educacional, recolocando em cena esses sujeitos, no reconhecimento e respeito mútuos, mediados pela linguagem (diálogo).

O primeiro capítulo, intitulado "PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DE GADAMER: A CONTRIBUIÇÃO DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA", visa, assim como nos capítulos seguintes, apresentar elementos que ajudem na articulação do objetivo geral, que pretende contribuir com as discussões a cerca da educação a partir da perspectiva da hermenêutica filosófica de Gadamer.

Mais precisamente, o capítulo traz elementos que contribuem no desenvolvimento do primeiro objetivo específico, o qual visa estabelecer a relação entre o diálogo vivo, da pergunta e da resposta, com a educação e a emancipação dos educandos. Para dar conta do que se propõe o capítulo está subdividido em quatro tópicos: **Influências na formação de Gadamer e sua vida acadêmica**, no qual se pretende mostrar como se forma e com quem se articula o pensamento do hermeneuta, bem como as fontes onde ele bebeu e que contribuíram para o desenvolvimento da hermenêutica filosófica; **Educação e formação a partir da hermenêutica filosófica**, no qual se procurou mostrar como esses dois conceitos, quase sinônimos, são articulados por Gadamer; **Educação e Tradição**, no qual, de acordo com a hermenêutica filosófica, se busca afirmar a vinculação da educação à tradição, bem como o caráter de historicidade dos sujeitos da educação; **A dialética da pergunta e da resposta: a**

[266] Texto de 1972 presente em **Verdade e Método II** (2002), pp. 242 a 252.

fusão de horizontes como um desafio para a educação, no qual já se apresentam as bases sobre as quais é possível o diálogo vivo, bem como a abertura que ele propicia e como isso contribui para um processo educativo emancipatório, enquanto pautado pelo respeito e consideração mútuos. É um tópico que já inicia a transição para o segundo capítulo.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) é um autor alemão que figura entre os grandes nomes da filosofia do século XX e início do XXI. Sagrou-se um dos principais representantes da Hermenêutica filosófica. Seu "pensamento encontra-se marcado pelas influências de Diltey, Heidegger e toda a tradição hermenêutica alemã" (Cruz: 2010, p. 44). Sua obra prima é *Warheit und Methode*, publicado pela Vozes (1997), com o título **Verdade e Método – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**, em dois volumes, com a tradução de Flávio Paulo Meurer.

Sobre o fato de ter escolhido o termo hermenêutica, no subtítulo da obra, esclarece: "Não foi minha intenção desenvolver uma "doutrina da arte" do compreender, como pretendia ser a hermenêutica mais antiga" (1999, p. 14). Da mesma forma, Gadamer diz que não foi sua intenção formular um método para as ciências do espírito (Geisteswis-senschaften), nesse sentido, afirma: "Minha intenção também não foi a de renovar a antiga disputa metodológica entre ciências da natureza e ciências do espírito. Dificilmente tratar-se-á de uma contraposição de métodos" (Gadamer: 1999, p. 15). Ou seja, diz Gadamer, a compreensão é um modo de ser do Dasein (*idem*, p. 16). A compreensão não é algo exclusivo da reflexão[267], pode-se falar de compreensão estética:

> "Assim, ninguém convencer-me-á, objetando-me que a reprodução de uma obra de arte musical é interpretação em um sentido diferente do que, por exemplo, a realização da compreensão na leitura de uma poesia ou na observação de uma imagem. Toda reprodução é imediatamente interpretação, e quer ser correta enquanto tal. Nesse sentido, também ela é 'compreensão'" (1999, p. 19).

Da mesma forma, a tarefa hermenêutica não é exclusividade das *Geisteswis-senschaften*, pois para Gadamer, compreender e interpretar não se restringem às ciências do espírito (cf. 1999, p. 31). Com esse ponto de vista Gadamer deixa claro que não há sentido a

[267] Com isso Gadamer está criticando a pretensão moderna do domínio dos saberes pela razão, pretensão está que tem seu ápice no iluminismo com a crença absoluta nas luzes da razão, o que, posteriormente, culminou com a crença na superioridade absoluta das ciências naturais, o que perdurou até meados do século XX, mas que vem sendo questionada desde o uso catastrófico dos implementos tecnológicos-científicos na I e II Guerras mundiais e, mais contemporaneamente, com a questão do meio ambiente.

dicotomia entre o modo de compreender o mundo da vida, incluindo aspectos estéticos e outros, e o modo como se compreende o mundo natural.

A partir disto, para Gadamer, as chamadas "ciências do espírito" surgidas no século XIX, a partir da tradução da *lógica* de Stuart Mill, da expressão *"moral scienses",* traduzido por ciências do espirito, estão impregnadas de analogia com as ciências da natureza (1999, p. 39). O que Gadamer adverte é que as ciências da natureza não dão conta de abarcar o fenômeno da experiência humana no que há de transcendente ao dato material.

Logo, para o nosso hermeneuta a radicalização na polarização sujeito X objeto que vem desde a revolução científica moderna, passando pelo iluminismo e chegando a nossos dias não faz sentido, pois o modo próprio de acessar mundo não pode reduzir-se ao modo racional, entendido a partir dos modernos. A partir desse esclarecimento inicial, Gadamer assim define o escopo de Verdade e Método:

> A tese de meu livro é, pois, que o momento histórico-efeitual é e permanece efetivo e atuante em todo compreender da tradição, mesmo lá onde a metodologia das modernas ciências históricas ganhou espaço, e torna em "objeto" aquilo que veio a ser historicamente o que foi transmitido historicamente, o qual se tem que "constatar" como a um dado experimental - como se a tradição fosse estranha, e visto humanamente, incompreensível, no mesmo sentido que o objeto da física (1999, p. 22).

Com isso o autor que evidenciar que a tarefa da compreensão não pode se fixar nem cristalizar e nem pretender ser um método dogmático, dado que ela se efetiva dentro de um dado contexto histórico, ao qual nenhum conhecimento válido pode abdicar. Mesmo as ciências naturais precisam se reconhecer como parte de um processo histórico. Daí o sentido da afirmação de Gadamer "A finitude do próprio compreender é o modo como e onde a realidade, a resistência, o absurdo, e incompreensível alcança validez. Quem leva a sério essa finitude tem de levar a sério também a realidade da história" (1999, p. 24).

Para o nosso autor, a experiência da arte, a experiência da filosofia e a experiência da história – e acrescentaríamos da educação – demonstram que a questão da verdade – e do nosso ponto de vista da validade de um saber – não se restringe à concepção científica de conhecimento (cf. 1999, p. 32). O que vai legitimar a verdade nesses âmbitos não científicos do conhecimento, é, segundo Gadamer, a compreensão, atuada no fenômeno hermenêutico.

No texto, *Da Palavra ao Conceito: A tarefa da Hermenêutica, enquanto Filosofia*[268], Gadamer, explicita porque preferiu iniciar Verdade e Método, a partir da arte, e não da ciência, ele diz que uma e outra são importantes, pois "uma forma de medir não é mais importante do que a outra. Não, pelo contrário, ambas as formas são importantes" (ROHDEN: 2000, p. 21). Mas a arte não se deixa aprisionar pela racionalidade lógica, mantendo, portanto uma proximidade com a proposta gadameriana de horizontes sempre abertos, inclusive lembrando a ciência das suas origens "pré-lógicas".

Para Gadamer, quando se reconhece "todas as formas de vida e articulações de cada uma de suas respectivas imagens de mundo", aí, sim se está no domínio da hermenêutica, e no que ele chama de arte do compreender. E segue, "Mas o que é propriamente compreender?" e responde: "compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa" (Gadamer, apud ROHDEN: 2000, p. 23). Em seguida afirma que "compreender não é, portanto, uma dominação do que nos está à frente, do outro, e em geral, do mundo objetivo" (idem), nesse sentido Gadamer afirma:

> Se não apreendermos a virtude da hermenêutica, isto é, se não reconhecermos que se trata, em primeiro lugar, de compreender o outro, a fim de ver se, quem sabe, não será possível, afinal, algo assim como solidariedade da humanidade enquanto um todo, também, no que diz respeito a um viver junto e a um sobreviver com o outro, então – se isso não acontecer – não poderemos realizar as tarefas essenciais da humanidade, nem no que tem de menor nem no que tem de maior (GADAMER apud ROHDEN: 2000, p. 25).

A preocupação de Gadamer é com a "paz e o equilíbrio" (idem, p. 26) da sociedade, pois, se a sociedade não chega a isso, frente ao perigo eminente de extinção da humanidade, pelas armas letais, como a bomba atômica, de nada terá válido o domínio e progressos da técnica e da ciência. Gadamer advertia que apesar dos progressos a que a humanidade chegou, ainda não aprendeu "como se aprende a conviver" nem com tais progressos, nem com os próprios seres humanos.

Segundo um importante intérprete de Gadamer, o também alemão Hans Georg Flickinger, na obra **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**, para a compreensão do pensamento e obra gadameriana é necessário ter presente o que ao optar por

[268] Texto presente em ROHDEN, Luiz; FLICKINGER, Hans-Georg; ALMEIDA, Custódio Luis Silva de. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**.Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000.

"hermenêutica filosófica", ao invés de uma "Filosofia hermenêutica" (FLICKINGER, *apud* ROHDEN: 2000, p. 27), Gadamer se distancia não só de Heidegger, mas também da racionalidade iluminista, que para ele é instrumental.

Portanto, um dos desafios da educação é criar as condições para que na relação pedagógica se crie um clima democrático e propício para o desenvolvimento autônomo do educando. Para isso, é necessário criar um clima de abertura e familiaridade, que só o diálogo permite, em que o educando se sinta parte do processo e perca a inibição de fazer suas perguntas e dar as suas respostas, bem como crie também o hábito da escuta atenta, sem a qual não é possível o diálogo vivo.

Com isso, podemos dizer que a hermenêutica filosófica é mais que um método, é também uma postura diante da vida, diante do conhecimento e da tradição histórica, que não se deixa engessar em posições fechadas, mas procura sempre manter uma postura de abertura e fidelidade à coisa mesma, traço que herdou da fenomenologia.

Portanto, a maneira como a hermenêutica concebe a educação passa pela perspectiva de crítica da ciência moderna e de qualquer epistemologia que se caracterize pela pretensão de objetivação do outro, ou de posições absolutas, por entender, que o outro não pode ser objetivado, mas compreendido a partir da perspectiva intersubjetiva. Da mesma forma, a compreensão da realidade não pode ser apreendida de modo absoluto, pois sempre há a possibilidade de que um dado fato ou aspecto do real, possa ser compreendido a partir de outro ângulo, e mesmo, pode ser que o real tenha aspectos que fujam, que não se deixem apreender ou capturar pelo intérprete, por isso, o retorno a coisa mesma deve caracterizar-se mais pela abertura, que por posições prévias e definitivas.

Assim, se pode afirmar, a partir da hermenêutica, que a educação nem pode abandonar a tradição, pois é nela que bebe e se nutre, nem dos preconceitos, pois há sempre que se distinguirem os preconceitos legítimos, aqueles que se têm um fundamento na tradição histórica, daqueles ilegítimos, que não se vinculam a tradição. Para fazer tal distinção é necessário manter sempre a postura de constante questionamento e diálogo com a realidade. Isso é garantido pela dialética da pergunta e da resposta, que é uma atitude de constante abertura.

REFERÊNCIAS:

CRUZ, Raimundo José Barros. **Hermenêutica e educação:** o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas. Revista Espaço Acadêmico, 01 September 2010, Vol.10(112), pp.43-50. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 17ª, Rio de janeiro: Paz e Terra, 1983, 107 pp.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Vol. 1, 3ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Vol. 2, 3ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ROHDEN, Luiz; FLICKINGER, Hans-Georg; ALMEIDA, Custódio Luis Silva de. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000, 222 p.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

DA INFÂNCIA E DOS RAIOS DE LUZ: UM (RE)ENCONTRO COM A ESPERANÇA EM IRMÃ SERAFINA CINQUE

Léia Gonçalves de Freitas
UFPA[269]
leiafreitas@ufpa.br

Laura Maria Silva Araújo Alves
UFPA[270]
laura_alves@uol.com.br

Irlanda do socorro de Oliveira Miléo
UFPA[271]
irlandaufpa@ufpa.br

RESUMO: O objetivo deste artigo é identificar qual é o sentido da esperança para Irmã Serafina Cinque e apresentar as aproximações teóricas sobre o sentido de esperança refletida à luz de Paul Ricoeur nas obras "História e Verdade" (1968) e "o Conflito das interpretações" (1999). Neste sentido nos interessou saber: qual o sentido da esperança para Irmã Serafina Cinque e como este se articula com as discussões teóricas ricoeuriana? Para isso, utilizamos como caminhos metodológicos a pesquisa documental com abordagem qualitativa, com base em André (1995) e Celard (2008). As fontes foram: acrósticos, poesias e literatura de cordel que retratam as ações de Irmã Serafina Cinque no município de Altamira–PA. Os resultados obtidos evidenciaram que o sentido da esperança para Ricoeur (1968; 1999) é um esperar, mas também um caminhar rumo à liberdade. Outrossim, a esperança é paciência de esperar, aguardar o livramento e a libertação chegar. E, para Irmã Serafina Cinque a esperança é uma espera de transformação social e de libertação.

PALAVRAS-CHAVE: Esperança. Liberdade. Existência humana. Infância

a) Introdução

No presente artigo, intitulado "Da infância e dos raios de luz: um (re)encontro com a esperança em Irmã Serafina Cinque" objetivamos identificar qual é o sentido da esperança para Irmã Serafina Cinque e apresentar as aproximações teóricas sobre o sentido de esperança refletida à luz de Paul Ricoeur nas obras "História e Verdade" (1968) e "o Conflito das interpretações" (1999). Nosso problema foi saber: qual o sentido da esperança para Irmã Serafina Cinque e como este se articula com as discussões teóricas ricoeuriana? Esse sentido

[269] Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG; Doutoranda da Linha de Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.
[270] Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA.
[271] Professora Doutora da Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Altamira.

impacta o itinerário filosófico das ações sociais de Irmã Serafina Cinque em Altamira-PA, bem como as interfaces culturais e políticas da sociedade local.

Outro objetivo foi traçar um paralelo entre a liberdade e a esperança, para tanto fizemos uma incursão acerca das discussões da temática: progresso e civilização de forma recortada e parcial. Porém, aprofundamos nossa compreensão no sentido de esperança e suas repercussões práticas para a consumação da liberdade. Por fim, consideramos nessa discussão, o processo de libertação, de modo particular, como uma consequência das ambiguidades presentes na história de luta dos povos de Altamira, Transamazônica e Xingu.

b) Metodologia

O Caminho metodológico que tomamos foi pesquisa documental com abordagem qualitativa, acrescida de revisão bibliográfica analisada à luz de Paul Ricoeur. As fontes foram acrósticos, poesias e literatura de cordel encontrados no arquivo particular de Irma Serafina Cinque na Casa Divina Providência em Altamira Pará.

André (1995) ao falar da abordagem qualitativa, afirma que o trabalho do pesquisador é o de observar, registrar e descrever o processo, sempre em sintonia com as escolhas teóricas, nesse processo, a descrição densa é fundamental, muito embora, haja um forte movimento para considerar os enfoques interpretativos e críticos.

Em relação à pesquisa documental, a escolha, pode ser justificada porque concordamos que o uso de documentos nos ajuda a resgatar a história esquecida, por isso deve ser apreciado e valorizado, pois "o documento [...] permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295). O documento nos permite acrescentar o recorte temporal à compreensão social; favorece a observação do desenvolvimento histórico dos grupos sociais, dos indivíduos e dos conceitos, comportamentos, práticas e outros processos necessários à maturação da pesquisa (CELLARD, 2008).

Assim, a dimensão social desta pesquisa se pauta na reconstrução da memória documental como fonte histórica, rica em informações e grandeza de detalhes, especialmente se considerarmos a década de 1970 como um marco na vida da sociedade altamirense. Época em que a visita do presidente Emílio Garrastazu Médici ao município de Altamira selou a fase

inicial da construção de uma das maiores rodovias federal do país, Rodovia BR-230, conhecida como Transamazônica.

c) Discussão dos dados

Serafina foi professora dedicada, competente enfermeira e ser humano sensível às causas sociais. Multiplicava-se no atendimento aos pobres, às mulheres desassistidas e à infância órfã e desvalida. Em uma região onde faltava médico, ela foi enfermeira; onde faltava advogada ela foi defensora dos direitos dos excluídos; onde faltavam políticas sociais, implantou a equipe social e promoção humana. Sabia bem o que fazer quando era solicitada. Tinha saberes instrumentais e humanos adquiridos nos tempos de formação de professora que cursara em 1933 e no curso de enfermeira prática em 1943, ambos ocorridos na cidade de Manaus - Amazonas; e no curso de formação teológica em 1947, realizado nos Estados Unidos (MENEZES, 2008).

Os saberes[272] de Irmã Serafina Cinque cotidianamente eram postos à prova. Todos os dias era um recomeçar, uma nova luta. E, ao assumir uma história de empoderamento social e político junto aos excluídos de Altamira, Transamazônica e Xingu, expunha toda a sua experiência com a vida humana. Confrontava-se com a ambiguidade do progresso e das catástrofes sociais da década de 1970, um período com tantas turbulências econômicas, políticas, sociais e culturais.

Ora, como nesse período o progresso significava civilização[273], seria isso a dissimulação da humanidade? Para Ricoeur (1968) a humanidade passa pelas civilizações e estas nascem e morrem. Ao mesmo tempo podemos ter uma concepção cíclica e uma concepção linear do progresso. No primeiro caso, temos um nível mais ético, no outro, o nível mais técnico. Mas, em ambos os casos, é preciso encontramos o centro do processo histórico para dar sentido à condição humana, visto ser "a humanidade promovida, instituída, educada pela política" (RICOEUR, 1968, p. 125).

Irmã Serafina Cinque, acreditava nisso, tanto que seu principio ético do sentido da esperança não se esgotava com a crise dos períodos históricos, com a grandeza dos fatos e nem com a culpabilidade mesclada. O sentimento ético de esperança que movia Irmã Serafina

[272]Isto tudo é saber "tudo quanto o homem aprendeu, tudo quanto ele sabe, tudo aquilo que ele sabe pensar, dizer, sentir e fazer, tudo isto é adquirido" (RICOEUR, 1968, p. 83). O saber se sedimenta, estratifica, ganha vida e acumula-se.

[273]A civilização é apenas "uma maneira temporal de projetar um estilo concreto de existência, de querer de homem" (RICOEUR, 1968, p. 88).

Cinque, é o amor. Amor profundo devotado aos pobres. Ela compreendia que o "amor não prejudica o próximo. O Amor é pleno cumprimento da lei" (RICOEUR, 1968, p. 124), destarte, não se podia então deixar de doar amor. Mesmo sendo "o progresso o que há de racional na história [...] e a esperança o sentido supra-racional, da maneira que se diz, surrealista" (RICOEUR, 1968, p. 95).

Era movida por sentimento amor-esperança, que com persistência e humildade, a pé ou de carro; de noite enfrentando duro açoite, quer da chuva, quer do sol quente, procurava soluções e, abrir corações para a gestante sem atendimento "Quantas vezes enfrentou poeira, chuva, indiferença, Transamazônica, doença. Mas nunca se abateu. Trazia no coração a chama viva do amor. Distribuía carinho para quem só conhecia a dor" (MENEZES, 2008). Jamais irmã Serafina Cinque se eximia da responsabilidade de assistir e proteger aquele povo tão sofrido que vivia entre a injustiça e a violência de um local esquecido. Lutava contra o poder e a tirania em prol da gente desvalida. "Contra a cultura da morte Serafina foi mais forte lutando em favor da vida!" (SIQUEIRA, 2001, p. 29).

O nome de Serafina cruzou Altamira adentro, foi pioneira no atendimento das grávidas e dos excluídos, mas foi na infância, que com extrema dedicação seu nome adentrou cidades, campos, matas e rios. Contudo, não era uma intelectual, era mulher de ação "capaz de doar a vida em favor de seu irmão" (SIQUEIRA, 2001, p. 10). Essa doação não se esgotava nas obras de sua missão, dava conselhos aos jovens, aos adultos e aos cristãos. Estes eram seu querido próximo[274] que a fraternidade devia cuidar.

Assim, Serafina Cinque, vai assistindo e protegendo a vida do dia a dia dessas pessoas, especialmente mulheres grávidas e crianças órfãs e desvalidas. Aos poucos, suas vidas eram preenchidas de amor e esperança. Esperança "enquanto prática que exige completude; mas ela crê, a maneira da espera, da esperança, na existência de uma ordem onde esta completude pode ser efectiva. [...] (RICOEUR, 1999, p.409).

Esperança como fonte de libertação dos cansados e oprimidos. Libertação que só ocorre no embate da luta. Libertação como liberdade humana. Mas, o que é a liberdade sustentada pela esperança? Para Ricoeur (1970, p. 688) a liberdade é aquilo que ele chamou

[274]O próximo é a maneira pessoal pela qual eu encontro o outro, para além de toda mediação social; nesse sentido, enfim, que a significação desse encontro não depende de *nenhum* critério *imanente à história*, não pode ser definitivamente reconhecida pelos próprios atos exteriores, mas será revelada no último dia, com a maneira pela qual terei, sem o saber, encontrado Cristo (RICOEUR, 1968, p. 102).

de "duplo limite: o limite de meu conhecimento, e o limite de meu poder. Por um lado, *não conheço* a origem de minha liberdade má; Por outro lado descubro a *falta-de-poder* de minha liberdade". Então, a liberdade aqui é transgressão à norma, logo, a esperança não é apenas esperar, mas caminhar rumo à libertação. De qualquer modo, a liberdade se constitui como algo extremamente difícil, por isso deve ser sustentada pela esperança. É ela que dá condições para que o homem vislumbre a dignidade ameaçada e agredida. É a partir dela que a liberdade se torna necessária e recobra o ânimo de lutas por direitos negados. Mas ainda, mesmo não sendo o mundo a pátria definitiva da liberdade, a esperança consiste em resgatar desse mundo uma nova liberdade (RICOEUR, 1968). Sendo irracional, ela nasce da provação e no interior dos conflitos, dos sofrimentos, da provação e dos dramas sociais, assim, existe apesar do sofrimento, para além do desespero.

Na esfera da racionalidade ela se afirma na lei da superabundância[275] do sentido sobre o não sentido. Logo, a esperança é paciência de esperar, aguardar o livramento e a libertação chegar. Também é um processo de acontecer. A partir das próprias experiências vai se descobrindo aquilo para o qual se caminha. Vai se conquistando liberdade humana e as cadeias vão sendo quebradas, para criar um lugar de respeito permanente e conhecimento de si-mesmo e do outro. As condições sociais e políticas vão sendo resgatados e os aportes conquistados.

d) Conclusões

O anjo da Transamazônica[276], às vezes nos confundia com tanto zelo, paciência e caridade[277] genuína. Mãe dos pobres e doentes acolhia sua gente de vida tão marginal, dava banho e medicava, resgatava a autoestima e alimentava a alma com luzes divinal. Era um encontro com o querido próximo, com o carente e com os desprovidos de justiça[278].

[275]Para Ricoeur (2012) a lógica do amor é a lei da superabundância, onde o amor se caracteriza pelo gratuidade e pelo perdão.
[276]Irmã Serafina Cinque era assim chamada pelos altamirenses.
[277]"Caridade que dá sentido à instituição social e ao acontecimento do encontro" (RICOEUR, 1968, p. 105).
[278]Justiça como "dinamismo da ordem, e a ordem é a forma da justiça; essa dialética da justiça e da ordem, por sua vez, na grande dialética da História é movida pela caridade de Deus" (RICOEUR, 1968, p. 106) e pelo pobre.

Em Altamira, era por conversas formais e informais que Irmã Serafina Cinque instigava as pessoas a um novo olhar sobre o exercício da liberdade como suporte para justiça. Seu desejo era a possibilidade de renovação, não só do sistema político e da sociedade como um todo. Mas era sabedora que sozinha não mudaria a estrutura do sistema. Mesmo assim, sua esperança na existência humana era maior e, em meio a essas ações, estimulava os excluídos a valorizar o que podem controlar (sua política de assistência e proteção à infância).

Seu sentimento não era de culpa por não conseguir libertar a todos dos paradigmas de uma sociedade cética e exploradora, mas de esperança e felicidade em ver a vida de mulheres, homens, jovens, especialmente de crianças, caminhando em direção às conquistas importantes tais como: direito à educação, à saúde e à moradia. Dessa relação dialógica sobressaia uma reflexão que implicava um ato constante de conhecimento social e posicionamento crítico frente à realidade. Esse ato de debruçar-se sobre a realidade exigia desses seres históricos novas posturas políticas e sociais.

Já para Paul Ricoeur a esperança realiza o encontro do eu com o si-mesmo e revela a dimensão do ser humano nas suas mais extensas necessidades de autoconhecimento pessoal. A esperança é um processo de completude do ser, uma condição da existência humana, por isso, o homem precisa se autoconstruir enquanto agente de transformação social, pois, é na esperança que o eu-dos-atos se encontra com o si-mesmo. Por ela o homem se move e se supera. Ela é a responsável por fazer brotar no íntimo do homem a sensibilidade do direito à liberdade e à libertação do corpo e da alma. Mas ao fazer isso, o homem também reconhece a si-mesmo e a outrem; reconhece seu direito e o direito alheio. Sai da subserviência.

e) Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

CELLARD, André. A análise documental**.** In. POUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

MENEZES, Marília. **O Anjo da Transamazônica:** Irmã Serafina Cinque, ASC. Belém, 2008.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Trad. F. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 1968.
_____.Culpa, ética e religião, In: ***Concilium:*** Revista Internacional de Teologia. Petrópolis, v. 07, fas. 56, 1970, p. 688.

_____.**O conflito das interpretações:** ensaios de hermenêutica. Trad. CORREA. M. F. Sá. Porto, Portugal: Rés, 1999.

_____.**Amor e Justiça.** Trad. BRANDÃO. Eduardo. São Paulo: WMF Fontes, 2012.
SIQUEIRA. Antônio Juraci. **Irmã Serafina Cinque, o Anjo da Transamazônica.** Literatura de Cordel. Belém, 2001.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

DO DISCURSO À RELIDADE: O GRUPO ESCOLAR DE MACAPÁ-PA (1907)

João de deus Santos de Sampaio[279]
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)-Brasil
sampaiojoao@outlook.com

RESUMO: Este trabalho objetivou investigar a história do Grupo Escolar de Macapá, problematizando como ocorreu sua regulamentação na cidade de Macapá, interior do Estado do Pará. Trata-se, de uma pesquisa documental, realizada por meio do acesso a fontes da época, jornais, legislação educacional, relatório de instrução primária pública do Pará, fotografias, analisadas à luz da história cultural. O Grupo Escolar de Macapá foi instalado por meio do Decreto de lei nº 1.521 do dia 08 de agosto de 1907, padecendo com o descaso do governo paraense, o referido grupo foi criado em um prédio alugado que funcionava precariamente na tentativa de ofertar o ensino primário para a população da região, é importante destacar que este grupo foi o único implantado nas primeiras décadas do século XX.

PALAVRAS-CHAVE: Grupo Escolar de Macapá; Instrução Primária; Pará;

INTRODUÇÃO

Os Grupos Escolares enquanto política educacional, configuravam-se, como uma experiência inovadora de institucionalização e organização escolar, que previa a construção de prédios apropriados para o funcionamento da instrução primária para toda a população no Brasil.

Esse modelo de educação começou a ser implantado no Brasil logo após a Proclamação da República em 1889, como a política educacional da nova forma de governo recém instalado, no contexto de difusão e valorização dos ideais republicanos, sendo assim, os grupos escolares passaram a ser criados primeiramente em São Paulo em 1893 e, em seguida, nas demais regiões do Brasil.

Não demorou muito para a ideia de instalação dos Grupos Escolares passarem a se difundir por todo o Brasil, este modelo de organização escolar também foi adotado no Rio de

[279]Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Bolsista CAPES, Especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas - FATECH, Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá - UEAP, Pesquisador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense – GEPEA e do grupo de pesquisa Educação e Literatura: Um Lugar no Processo Político, Histórico e Cultural do Conhecimento.

Janeiro e Amazonas em 1897, no Pará em 1899, no Maranhão e Paraná em 1903, em Minas Gerais em 1906, no Rio Grande do Norte, Bahia, Espírito Santo e Santa Catarina em 1908, no Mato Grosso em 1910, em Sergipe no ano de 1911, na Paraíba em 1916, no Piauí em 1920 e entre outros.

Diante desse breve panorama histórico do surgimento dos grupos escolares no Brasil, o que se sabe sobre esses templos de conhecimento na cidade de Macapá nas primeiras décadas do século XX? Os trabalhos nesta região não apresentam como objeto de análise os Grupos Escolares, contudo, problematizou-se neste estudo: como ocorreu o processo de regulamentação e consolidação do Grupo Escolar de Macapá?

Partindo desse pressuposto, este estudo objetivou investigar a história do Grupo Escolar de Macapá, em relação ao seu processo de implantação e consolidação no interior do Pará.

METODOLOGIA

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental, de acordo com Rodrigues e França (2010), este tipo de pesquisa é realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, os quais ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem passar por novas análises dependendo do objetivo da investigação.

A pesquisa contou com fontes de informações disponíveis em centro de memórias como o Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva, Almanaque Administrativo Mercantil e Industrial do Pará, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e Biblioteca Pública Municipal de Macapá Elcy Lacerda, almejando o levantamento realizado de Jornais, Legislação Educacional da época, Relatórios de Instrução primária pública do Pará, fotografias.

Essas fontes foram analisadas a luz da história cultural, este método básico de análise na concepção de Chartier (2002 p.16), tem por "[...] principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler". A importância dessas fontes é que elas pu1deram trazer novos elementos para alcançar uma compreensão mais cuidadosa e enriquecedora para a História da Educação brasileira, especificamente a História da Educação na Amazônia. São fontes que ajudaram a

combinar, interpretar e analisar os dados e informações obtidas com o rastreamento dos registros pesquisados a partir da contextualização do Grupo Escolar na cultura e sociedade do seu tempo.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A implantação dos Grupos Escolares no Brasil em fins do século XIX revela o significado político, educacional e sociocultural da instrução pública para o projeto republicano de sociedade. Neste contexto, os Grupos Escolares foram um modelo de institucionalização do ensino primário e de escolarização da infância que ocorreu no Brasil, dentro do contexto político social republicano, como uma opção da República brasileira para o desenvolvimento da educação da população, mas, sobretudo, para serem utilizados como vetores de uma política que "interessava em incorporar o povo à nação" (FARIA FILHO, 2000, p. 27).

A criação dos Grupos Escolares foi um projeto inovador à época, tanto por reunir em um mesmo espaço arquitetônico várias crianças e professores sob a orientação e administração de um professor que assumia a função de Diretor, quanto por permitir a organização do ensino em séries, possibilitando ao docente maior dedicação à instrução de crianças com o mesmo nível de aprendizado. Em razão dessa nova sistemática, foi possível introduzir as classes e as séries, compatibilizando o ensino à idade e ao estágio de aprendizagem das crianças (COSTA, 2011).

A tarefa primeira dessa instituição era garantir, por meio da escolarização, que a população em seu conjunto fosse homogeneizada, e, para tanto, o conhecimento das primeiras letras e das noções de coisas era requisito essencial. Como esclarece Souza (1998, p. 30) "A criação dos grupos escolares surge, portanto no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular […]".

Foram imprescindíveis para o melhor entendimento da História do Grupo Escolar de Macapá, os aportes da História das Instituições Escolares e do conceito de cultura escolar (JULIA, 2001). Essas contribuições foram importantes porque possibilitaram compreender como se configuraram a cultura escolar macapaense no período pesquisado e também por

permitir um estudo mais aprofundado dos elementos que congregaram a educação nos grupos escolares.

Deste modo, esta pesquisa justifica-se por sua relevância social-histórica e pela carência de estudos acerca da implantação e consolidação do Grupos Escolar de Macapá, contribuindo dessa maneira com a construção da história da educação na Amazônia. Sendo que, a cidade de Macapá nas primeiras décadas do século XX, fazia parte do Estado do Pará, o que implica na necessidade de estudos mais aprofundados sobre a história da educação nessa região, longínqua do Estado.

CONCLUSÕES

No início do século XX, período antecedente da criação do Território Federal do Amapá, os administradores locais atuavam minimamente no campo educacional e nos demais setores da vida social moderna dos macapaenses, sendo que nesse período Macapá ainda fazia parte do Estado do Pará e estava sob custódia do governador e coronéis paraenses.

Diante do descaso paraense em desfavor da cidade de Macapá, constatou-se, que o seu primeiro e único Grupo Escolar implantado durante a Gestão do Estado do Pará sobre Macapá (até 1942) foi instalado em 1907, pelo Decreto de lei Nº 1.521 do dia 8 de agosto de 1907, este funcionava em uma casa humilde, alugada, suja e mal arejada, apresentando condições inóspitas para a difusão do ensino primário para a população macapaense.

Com base no relatório de instrução pública encontrado no Almanaque Administrativo, Mercantil e Industrial do Pará (1913 p. 3219), este grupo escolar teve como primeira diretora a professora Cora de Carvalho e os docentes: Martinho de Bulhões Paes e Jovino d' Albuquerque Dinoá, então estes, foram os profissionais pioneiros na educação formal no âmbito do Grupo Escolar de Macapá.

Portanto, o surgimento desta política educacional em Macapá constratou com o de outras regiões mais desenvolvidas do Brasil, enquanto eram criados edifícios apropriados para o funcionamento da instrução primária, muitos pelo o conforto e comodidade eram considerados verdadeiros "palácios de instrução", em Macapá precariamente seu advento foi marcado por condições inóspitas de funcionamento, fruto do descaso paraense.

O referido panorama se tornaria ainda mais delicado com o Governo do Estado do Pará passando por crise econômica, o que contribuía para a suspensão do pouco que investia em Macapá.Este estado de completo abandono perdurou nas primeiras décadas do século XX, e até Macapá se tornar a capital do Territorial Federal do Amapá em 1943, quase a totalidade dos macapaenses ainda era analfabeta.

REFERÊNCIAS

ALMANAQUE ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL DO PARÁ. **Grupos Escolares.** Belém, 1913 p.3219.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia:** a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: EdUFRGS, 2002, p. 61-80.

COSTA, Renato Pinheiro da. **O Grupo Escolar Lauro Sodré em face da política de expansão do sistema escolar no Estado do Pará:** institucionalização, organização curricular e trabalho docente (1968-2008). Dissertação – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios:** Forma e cultura escolar em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação,** Campinas, n.1, p.9-44, 2001.

RODRIGUES, Denise de Souza Simões; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. A pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EdUepa, 2010. p. 55-74.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp,1998.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

DOMINGOS SARMIENTO (1811-1888) E JOSÉ VERÍSSIMO (1857-1916): NTELECTUAIS E PROJETOS EDUCACIONAIS PARA A AMÉRICA LATINA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Benedito Gonçalves Costa
UFPA

Sonia Maria da Silva Araújo
UFPA

RESUMO: Este artigo analisa o cenário educacional da América Latina na segunda metade do século XIX, a partir das propostas defendidas pelo intelectual argentino Domingos Sarmiento (1811-1888) e pelo intelectual brasileiro José Veríssimo (1857-1916). Buscou-se a partir da História Intelectual postulada por Roger Chartier (1990) e Jean-François Sirinelli (2003) compreender as ideias dos autores com destaque para o conceito de "Educação Comum" de Domingos Sarmiento e o conceito de "Educação Nacional" de José Veríssimo. Este estudo evidencia que os dois intelectuais latino-americanos compartilhavam ideias comuns sobre os "males" de nossa origem colonial como a mestiçagem e a educação como o caminho para a superação da barbárie e incivilização.

PALAVRAS-CHAVE: Intelectuais, América Latina, Civilização, Educação.

1. Introdução.

O presente estudo tem como objetivo analisar as propostas educacionais do intelectual argentino Domingos Sarmiento (1811-1888) e do intelectual brasileiro José Veríssimo (1857-1916) para compreender o contexto da circulação de ideias e a defesa de políticas para a educação na América Latina, na segunda metade do século XIX.

Esta análise fundamenta-se teoricamente nas abordagens da História Intelectual a partir das considerações de Roger Chartier (1990) e JeanFrançois Sirinelli (2003). Quanto ao procedimento metodológico, foram escolhidos para análise das ideias do primeiro intelectual os textos "*Literatura e política no Facundo de Domingo Faustino Sarmiento*", de José Martins (2012), "*Sarmiento e seus monstros: caudilhos, deserto e violência na Argentina do século XIX*" de Cesar Guazzelli (2011) e o texto "*Domingo F. Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas*" de Adriana Puiggrós (2010) contido no livro "*Fontes da pedagogia latino-americana*" organizado por Danilo Streck. O texto de Adriana Puiggrós

por adentrar mais profundamente na temática educação em Sarmiento, foi priorizado como fonte para este estudo. Para compreendermos as ideias de José Veríssimo, consultamos a abra "*José Veríssimo: Raça, Cultura e Educação*" (2007) organizada pela professora Sônia Maria da Silva Araújo.

No primeiro tópico apresentamos sucintamente o conceito de Intelectual e circulação ideias sob a ótica da história intelectual considerando as contribuições de Roger Chartier (1990), Jean-François Sirinelli (2003) e outros autores para esse campo de estudo. No segundo, trazemos uma sucinta biografia de Domingos Sarmiento e ideias em defesa de uma "*Educação Comum*" para a Argentina e América Latina. No último tópico, apresentamos brevemente a trajetória de José Veríssimo e sua defesa de uma "*Educação Nacional*" para o Brasil.

Este estudo evidencia que os intelectuais latino-americanos, Domingos Sarmiento e José Veríssimo, enveredaram pela literatura e política ocupando, inclusive, cargos públicos, e quando gestores, promoveram reformas no ensino, assim como, apresentaram propostas para reformar a educação nacional. Compartilhavam também ideias comuns sobre os "males" de nossa origem colonial como a mestiçagem e a educação como o caminho para a superação da barbárie e incivilização.

2. O Intelectual e circulação ideias sob a ótica da história intelectual.

A história Intelectual como um campo de estudo da história ainda é pouca conhecida e explorando pelos pesquisadores. Para historiadores como Roger Chartier (1990), Jean-François Sirinelli (2003) e François Dusse (2004) isso ocorre porque a chegada da História Intelectual entre os historiadores europeus é um fenômeno recente marcado por disputas e contradições próprias desse campo de estudo. Embora a História Intelectual tenha se firmado a pouco tempo enquanto um campo específico de estudo, ela já é uma realidade graças a esforço teórico de muitas mãos, possuindo, portanto, conceitos e procedimentos de análises bem definidos.

Quanto aos conceitos que definem a História Intelectual e que ajudaram a melhor definir esse campo de estudos, vale destacar alguns historiadores que contribuiriam com nesse processo. Para Roger Chartier (1990) a única definição atualmente válida para a História Intelectual ou Cultural parece ser a postulada pelo historiador Carl Schorske:

> O historiador procura localizar e interpretar temporalmente o artefato num campo em que se intersectam duas linhas. Uma linha é vertical, ou diacrônica, pela qual ele estabelece a relação de um texto ou de um sistema de pensamento com as manifestações anteriores no mesmo ramo de atividade cultural (pintura, política etc.). A outra é horizontal, ou diacrônica; através dela, determina a relação do conteúdo do objeto intelectual como que vai surgindo ao mesmo tempo noutros ramos ou aspectos de uma cultura (SCHORSKE, 1980, In: CHARTIER, 1990, p. 63-64).

De acordo com Chartier (1990), a definição de Schorske somada às contribuições de outros teóricos como Goldmann e Kuhn dá-nos a definição de espaço cultural como um lugar de duas dimensões permitindo pensar "uma produção intelectual ou cultural na especificidade da história", ou seja, permitindo que o seu gênero ou sua disciplina estabeleça uma relação com outras produções culturais que são suas contemporâneas e, ao mesmo tempo, nas suas relações com vários referentes situados noutras áreas da totalidade social: aspectos socioeconômicos e política (CHARTIER, 1990, p. 64).

Para o historiador Jean-François Sirinelli (2003) a História Intelectual é atualmente um campo autônomo de estudo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultural, e que em bora tenha ficado por um bom tempo no ângulo morto da pesquisa, em poucos anos, galgou essa autonomia (SIRINELLI, 2003, p. 232). A historiadora brasileira da educação Helena Rodrigues da Silva (2003), afirma que a História Intelectual "oscila, por um lado entre uma Sociologia, uma História e até mesmo uma biografia dos intelectuais, e por outro, entre uma análise das obras e das ideias como, por exemplo, uma possível versão da história da filosofia" (SILVA, 2003, p.16).

Enquanto uma história em construção, a História Intelectual precisou resolver algumas dificuldades e objeções internas e, assim definir procedimentos mais adequados para se firmar como campo de estudos maduro. Nesse sentido, as contribuições do historiador Jean-François Sirinelli (2003) são esclarecedoras. Segundo Sirinelli (2003), o primeiro problema a resolver foi definir quem era intelectual. Um professor primário seria um intelectual? Um padre seria um intelectual? Um oficial, uma pessoa que vive de renda própria seria um intelectual? Quais critérios então poderiam ser definidos para caracterizar o intelectual considerando o caráter polimorfo e polifônico do termo? (SIRINELLI, 2003, p. 242).

Para Marcos Antônio Lopes (2003) o nascimento dos intelectuais embora esteja estrelado à historiografia francesa dos anos finais do século XIX, esses personagens históricos

podem ser encontrados em tempo anteriores com outros nomes. Segundo Lopes (2003), embora o termo intelectual só tenha aparecido na língua francesa na segunda metade do século XIX como mostrou Carlo Marletti, é possível encontrarmos as características do intelectual contemporâneo em alguns ícones de outros tempos como, por exemplo, Valter. Pergunta Lopes: "No século XVIII não se poderia encontrar os principais fundamentos que caracterizam o intelectual contemporâneo? Valter não foi um intelectual digno desse nome já em sua acepção presente?" (LOPES, 2003, p.39).

De acordo com Lopes, o historiador Noberto Bobbio enfatiza que embora o nome intelectual seja um termo recente, o tema é antigo, e que embora o termo seja usado apenas a um século, isso não deve "obscurecer o fato de que sempre existiram os temas que são postos em discussão quando se discute o problema dos intelectuais", sejam eles chamados em seus tempos históricos de "sábios, sapientes, doutos, philosophes, clercs, hommes de letras, letrados, etc." (LOPES, 2003, p.41).

Para Sirinelli, existe dois sentidos que podem ser empregados ao intelectual, um sentido amplo e sociocultural que englobaria os criadores e os mediadores culturais, e outro, com um sentido mais restrito, baseado na noção de engajamento. Para Sirinelli, se enquadram no primeiro caso, tanto jornalistas como escritores, professores e eruditos. No segundo sentido, se encontram aqueles que por "sua notoriedade eventual ou sua 'especialização' reconhecida pela sociedade em que vive" intervém no debate a serviço das causas da cidade. Diante disso, Sirinelli defende que o pesquisador deve considerar o sentido mais amplo do termo, mas em determinado momento, "fechar a lente, no sentido fotográfico do termo" (SIRINELLI, 2003, p. 242-243). Nesse sentido, os Domingos Sarmiento e José Veríssimo podem ser localizados tanto como intelectuais num *sentido amplo* e sociocultural, com num *sentido restrito*, pelas suas produções nos jornais e na literatura, assim como pelo engajamento nas instituições na defesa da educação.

3. Domingos Sarmiento, o Intelectual em defesa de uma "educação comum" para a Argentina.

O intelectual Domingos Sarmiento é considerado o estruturador do sistema educacional argentino e defensor da Educação Comum, conceito ligado à disseminação da instrução primária para o povo. Embora vários intelectuais latino-americanos de ideologias liberal-positivistas tenham comungado de seus ideais, ele foi, de acordo com Adriana

Puiggrós (2010), "um dos principais responsáveis por instalar o antagonismo "*civilização e barbárie*" como conceito organizador do discurso liberal latino-americano" (PUIGGRÓS, 2010, p. 107).

Domingos Faustino Sarmiento nasceu na Província de San Juan, Argentina no ano de 1811 e morreu em 1888, em Assunção, capital do Paraguai. De família de origem humilde, enfrentou dificuldades para estudar embora fosse incentivado pelo pai, um exímio leitor (PUIGGRÓS, p. 105). Como autodidata Sarmiento superou as barreiras estudando de maneira assistemática e tornou-se jornalista, escritor e político reconhecido. No jornalismo colaborou em vários periódicos no Chile e na Argentina. Como escritor, destacou-se com uma vasta produção entre artigos e livros dos quais se destacaram: Facundo, Receurdo de Provincia, Agirópolis e Educación Popular (PUIGGRÓS, 2010, p. 105).

No campo político, Sarmiento galgou altos postos. Iniciou entre 1840 a 1852 como uma espécie de embaixador, visitando a serviço do governo chileno, países da pela Europa, África e Estados Unidos (PUIGGRÓS, 2010, p. 105). Em seguida entrou para "Ejército Grande" que derrubou o governo de Juan Manoel Rosas em 1855 "e mais tarde seria sucessivamente governador da província de San Juan, embaixador da Argentina nos Estados Unidos e presidente da Argentina" (GUAZZELLI, 2011, p. 30). Como governador e presidente, Sarmiento promoveu várias ações significativas com destaque para as suas reformais educacionais:

> Nesse último cargo, realizou uma ampla modernização, ao mesmo tempo que interveio na Guerra contra o Paraguai e perseguiu os caudilhos populares. Foi autor da Lei da Educação Comum da Província de Bueno Aires, base da Lei Nacional 1.420/1884, de Educação Comum. É considerado o construtor do sistema escolar argentino (PUIGGRÓS, 2010, p. 105).

De acordo com Adriana Puiggrós (2010) esse intelectual argentino se interessou pela educação que era desenvolvida na Prússia, considera na época a mais inovadora da Europa, mas foi no sistema educacional norteamericano que Sarmiento encontrou o modelo que jugou mais adequado para se implantar no Chile e Argentina (PUIGGRÓS, 2010, p. 105). Segundo Adriana Puiggrós (2010), o que mais chamou a atenção de Sarmiento no reformismo educacional norte-americano foi o espírito liberal, as instituições e as ideias pedagógicas de Horace Mann, implementadas nas instituições escolares dos Estados Unidos. Na obra "Sétimo Informe", o liberal Horace Mann defendia "o desenvolvimento das instituições sociais ligadas

à expansão das escolas públicas" e a igualdade de direitos educacionais para todos com o que chamou de "educação comum", ou seja, "rejeitava a divisão entre escolas para pobres e escolas para ricos" (PUIGGRÓS, 2010, p. 105).

Ao visitar os Estados Unidos e conhecer bem de perto a experiência pedagógica norte-americana, Sarmiento passou a incorporar aos seus discursos, de acordo com Adriana Puiggrós, "a categoria 'educação comum' como um conceito filosófico subjacente à expansão da instrução primária" (PUIGGRÓS, 2010, p. 105-106). Portanto, para Sarmiento, a Educação Comum compreendida (em países como França e Prússia) a instrução moral e religiosa, leitura, escrita, cálculo, sistema de peso e medidas, geometria, física, história natural e história pátria, geografia e canto. Para ele, esses conteúdos deveriam ser integrados à ação pedagógica da sociedade cível e a informação (PUIGGRÓS, 2010, p. 106).

Com essa ampliação do conceito de Educação Comum, defendia Sarmiento, o fim da meritocracia que produzia um fosso entre ricos e pobres, que privilegiava os primeiros com a instrução e deixava os demais na ignorância. Por esse motivo, Sarmiento acusava os ricos da América Latina de serem indiferentes à ignorância do povo preferindo dá esmolas ao invés de darlhes instrução. Para Adriana Puiggrós, nesse sentido, Sarmiento era coerente como Sociologia da Educação defendida na Europa naquele período, pois defendia que a instrução publica na América Latina deveria desenvolver a inteligência e um conjunto de faculdades humanas e assim, garantir a dignidade e elevação moral ao povo (PUIGGRÓS, 2010, p. 106).

Para alcançar esses objetivos, Sarmiento defendia que a Educação Comum deveria chegar as grandes massas, pois para ele uma sociedade moderna era identificada como maior número de pessoas instruídas. Por isso, ao escrever sobre as escolas nos Estados Unidos vai defender a libertação dos escravos e a instrução para os libertos. Para instruir o povo e alcançar a civilização nos países latino-americanos, Sarmiento afirmou num discurso proferido em Lima, em 1864, ser necessário substituir os governos antigos sob o controle de famílias privilegiadas, por governos representativos eleitos por voto popular. Além disso, era necessário, garantir também, a liberdade de imprensa e todos os demais princípios que sustentam a soberania popular. No tocante a religiosidade, posicionava-se contra os clérigos católicos, mas não abria não da fé, defendendo, inclusive, a constituição de um sentimento religioso ilustrado (PUIGGRÓS, 2010, p. 107).

Nesse sentido, Sarmiento foi coerente ao traduzir em práticas (quando ocupou cargas políticos) os discursos que proferia na defesa da Educação Comum. No entanto, de acordo Adriana Puiggrós, as posições de Sarmiento, no tocante a educação, se antagonizavam com a sua profunda convicção de que o povo latino-americano carecia de inteligência. De acordo com Puiggrós, essa ideia (de povo bárbaro, incivilizado, carente de inteligência) atravessa toda a sua produção intelectual, mas foi principalmente no livro Facundo, ou civilização e barbárie (1845) que ele atacou "duramente os povos do interior do país que lutavam contra a hegemonia de Bueno Aires, representando-os com a figura de Facundo Quiroga, caudilho da Província de La Rioja" (PUIGGRÓS, 2010, p. 107). Essa barbárie seria, de acordo com Sarmiento, fruto do processo de colonização como explicou na obra *Educación Popular*:

> [...] os Estados sul-americanos pertencem a uma raça que figura na última linha entre os povos civilizados. A Espanha e seus descendentes se apresentam hoje no teatro do mundo moderno destituídos de todos os dotes que a vida de nossa época exige. Carecem de meios de ação, por causa de sua falta radical daqueles conhecimentos nas ciências naturais ou físicas que, nos demais países da Europa, criaram uma poderosa indústria que ocupa todos os indivíduos da sociedade (SARMIENTO, In: PUIGGRÓS, 2010, p. 112).

Sarmiento atribuía às heranças hispano-árabes e indígenas o atraso cultural e social dos latino-americanos, por isso dizia que lhes faltava os "elementos próprios que dessem base a uma cultura orientada para a modernidade". Para ele, isso era fruto do processo de colonização diferente do que aconteceu no norte do continente: Todos as colonizações que as nações europeias fizeram nestes três últimos séculos levaram de roldão diante de si os selvagens que povoavam a terra que vinham para ocupar. Os ingleses, franceses e holandeses na América do Norte não se mancomunaram de forma alguma com os aborígenes e, quando, como o passar do tempo, seus descendentes foram chamados a formar Estados independentes, encontraram-se compostos de raças europeias puras, com suas tradições e civilização cristã e europeia intactas, com seu afinco de progresso e sua capacidade de desenvolvimento (SARMIENTO, In: PUIGGRÓS, 2010, p. 112).

Para Sarmiento esse descompasso na colonização criou também um hiato entre campo de cidade, tendo em vista que os dados da natureza determinavam o caráter de uma sociedade de laços primitivos. Por isso, Sarmiento não via nenhuma possibilidade de hibridação entre índios, gaúchos filhos de espanhóis e citadinos (PUIGGRÓS, 2010, p. 107).

Diante disso, a proposta pedagógica de Sarmiento para "todos" (o "povo") não vai incluir os indígenas pela sua condição de bárbaros e hostis à civilização. Por essa condição, Sarmiento afirmou que populações indígenas deveriam ter sido eliminadas na colonização e não absorvida como fizeram os espanhóis (PUIGGRÓS, 2010, p. 108). Segundo ele, se os espanhóis tivessem agido como os ingleses, franceses e holandeses na colonização da América do Norte, a situação cultural e econômica da América Latina seria outra:

> A colonização espanhola no resto da América procedeu de modo distinto. Sem ser mais humana do eu do Norte, por se aproveitar do trabalho das raças indígenas escravizadas, talvez por encontra-las mais dóceis também, incorporou em seu seio os selvagens, deixando para os tempos futuros uma descendência bastarda, rebele à cultura e sem aquelas tradições de ciência e indústria [...] Que futuro aguarda o México, o Peru, a Bolívia e outros Estados Sul-americanos que têm ainda vivas em suas entranhas, como alimento não digerido, as raças selvagens ou bárbaras indígenas que foram absorvidas pela colonização e conservam obstinadamente suas tradições das florestas, seu ódio à civilização, seus idiomas primitivos e seus hábitos de indolência e de repugnância desdenhosa contra vestimenta, o asseio, as comodidades e os costumes da vida civilizada? (SARMIENTO, In: PUIGGRÓS, 2010, p. 112).

Para superar os "problemas" oriundos do passado colonial dos países latino-americanos, Sarmiento vai dizer que embora seja uma tarefa dura, existe um "remédio", a educação das crianças:

> [...] o meio seguro, infalível de se chagar a esse resultado é proporcionando educação às crianças, já que não nos é dado tornar os adultos partífices dos mesmos benefícios. O comparecimento das crianças à escola traz o efeito moralizador de absorver uma parte do tempo, que em ele seria dissipado na ociosidade e no abandono (SARMIENTO, In: PUIGGRÓS, 2010, 114-115).

A política deducional de Domingos Sarmiento, tinha, portanto, um caráter moralizador na medida em que buscava, através da educação das crianças, eliminar os "males" da colonização, já que não era possível "tornar os adultos partífices dos mesmos benefícios" pela sua condição de "degenerados". Vale, ressaltar que ao se referir a educação das crianças, obviamente ele se referia às crianças índias, mas preferencialmente, às crianças brancas, já que as crianças índias e mestiças carregavam o amalgama da colonização.

4. José Veríssimo, o Intelectual em defesa da Educação Nacional para o Brasil.

José Veríssimo dias de Matos, nasceu em 1857 em Óbidos no Pará e faleceu em 1916 na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com Antônio Joaquim Severino (2007), esse intelectual paraense faz parte de um grupo de pensadores nacionais que no final do Império e

nos primeiros anos da República "se engajaram em um labor teórico, político e ideológico, movidos pelos ventos europeus que sobravam na direção da modernização do país, num misto de positivismo, nacionalismo, maçonaria, republicanismo". Para Severino, Veríssimo seus companheiros de letras "sem dúvida, deram relevante contribuição ao processo de tomada de consciência da nacionalidade brasileira" (SEVERINO, 2007. p.8).

José Veríssimo viveu sua infância inicial em Óbidos, depois em Manaus e em Belém. Aos 12 anos de idade foi para o Rio de Janeiro continuar seus estudos. Ali foi recebido pelo seu tio, o Conselheiro Dr. Antônio Veríssimo de Mattos. Este, o matriculou na Escola Central onde estudou até 1876. Por motivo de doença teve que abandonar os estudos. Já com 19 anos de idade regressou a Belém, onde iniciou a carreira profissional como professor e jornalista. Muito hábil com as palavras, Veríssimo colaborou em vários jornais como O Liberal do Pará, Diário do Grão-Pará, Província do Pará, Comércio do Pará, e A república. Tempos depois, no Rio de Janeiro também colaborou com os seguintes jornais: Jornal do Comércio, Correio da Manhã, Jornal do Brasil e em O Imperial. Ainda em Belém, criou em 1879 o jornal Gazeta do Norte (trimestral) e em 1883 criou a Revista Amazônica (1883-1884) onde comunicava suas ideias e conhecimentos que julga importante para o país (ARAÚJO, 2007, p.20-22).

De acordo com Sônia Araújo (2007) para se manter em Belém, Veríssimo criou também o Colégio Americano (1884-1890) onde também era professor, mas o sonho de se tornar um escritor reconhecido, o levou a dedica-se mais ao jornalismo. Nesta função e depois como funcionário público, manteve relações de amizade e parceria com grandes estudiosos da vida Amazônia e também com expoentes da literatura nacional, como Machado de Assis, Barrão do Rio Branco e Oliveira Viana, entre outros. (ARAÚJO, 2007, p.20-22). Como autor, Veríssimo escreveu em 1877 um pequeno volume de contos intitulado "Quadros Paraense" e no ano seguinte, publica "Primeiras Páginas", um livro de fantasias, viagens e estudos etnográficos. Embebido pela ideia de raças, Veríssimo volta-se para a análise do mestiço na Amazônia, e escreve a obra "Raças Cruzadas no Pará", obra que depois de revisada foi publicada na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, com o título: "Populações Indígenas e Mestiças da Amazônia, sua linguagem, suas crenças e seus costumes" (ARAÚJO, 2007, p.22-23).

Morando ainda em Belém, José Veríssimo foi convidado para participar de eventos na Europa onde comunicou seus trabalhos e ideias, ainda defendeu os escritores brasileiros das censuras e injúrias feitas pelos interessados na permanência do livro brasileiro na retaguarda da literatura no Brasil. Em 1880, em Lisboa, participou do Congresso Literário Internacional, onde recebeu também a comenda da Ordem de Cristo. No ano 1889 esteve em Paris no X Congresso de Antropologia e Arqueologia Pré-Histórica, onde apresento seu trabalho intitulado "*O Homem de Marajó e a Antiga História da Civilização Amazônica*" (ARAÚJO, 2007, p.24).

Em outros estudos de caráter sociológico, Veríssimo focaliza a Amazônia com as obras "*Scenas da Vida amazônica*" (1886) e "*A Amazônia*" (1892). Para alguns críticos como Motta (1930) "Scenas da Vida amazônica" é a melhor obra de Veríssimo. Além do trabalho literário, Veríssimo destacou-se como Diretor da Instrução Pública do Pará (1880-1891), nos governos de Justo Chermont (que governou 1889 a 1891) e Lauro Sodré (que governou 1891 a 1897). Segundo Sônia Araújo, na frente desse cargo, elaborou uma reforma que regeu a instrução publica no Pará por mais de 10 anos. No entanto. Por discordar das ações do governo em 1891, entrega o cargo e transfere-se definitivamente para a cidade do Rio de Janeiro (ARAÚJO, 2007, p.25).

Ali na capital do país com 34 anos de idade inicia um novo capítulo de sua história. Incialmente exerceu o magistério na Escola Normal (que depois chamou-se Instituto da Educação) e no Ginásio Nacional (que depois chamou-se Colégio Padro II), depois assumiu por um tempo a Direção dessas duas instituições educativas (ARAÚJO, 2007, p.25). Já no segundo ano (1892) de sua estadia no Rio de Janeiro, Veríssimo ganha notoriedade, ao fazer no Jornal do Brasil, duras críticas às reformas educacionais do novo governo republicano. Anos depois, juntou-se a um grupo de intelectuais que almejava criar uma Academia de Letrados semelhante a que existia na França. Essa vontade se materializou em 1896 foi fundada a Academia Brasileira de Letras (ABL), mas sua inauguração se deu em 20 de julho de 1897 na cidade do Rio de Janeiro. Dentre os ilustres intelectuais que ocuparam as 40 cadeiras, destacam-se além dos paraenses, José Veríssimo e Inglês de Souza, o reconhecido Machado de Assis, Olavo Bilac, Rui Barbosa, Sylvio Romero. Na ABL Veríssimo participou ativamente de suas ações, assim como na direção da Revista Brasileira, porém por volta de 1908 já se observa em Veríssimo certa frustação devido aos

procedimentos adotados que ele discordava, como a decisão de eleger pessoas para ocupar as cadeiras da ABL, por critérios expoente, ao invés de reconhecidas habilidades com as letras. Isso fez Veríssimo deixar a direção da Revista Brasileira e, em 1913, afastou-se também da ABL (ARAÚJO, 2007, p.26-28).

Como intelectual eclético, José Veríssimo adentrou em vários campos de estudos. Segundo Motta (1930), a obra de Veríssimo abrange quatro áreas de conhecimento: literária, pedagógica, econômica e histórica:

> Na literária, estão seus ensaios e, o que é mais importante, sua crítica literária. Na pedagogia, encontram-se estudos sobre instrução pública e educação de um modo geral. Sobre está Motta destaca a obra "Educação Nacional" que diz tratar-se de um livro "que merece a leitura de todos os professores e pais brasileiros". Na economia, constata-se uma preocupação com determinadas atividades, como a pesca, e as discussões sobre a Amazônia. Na história, comprova-se seu conhecimento sobre a civilização e vida dos povos (ARAÚJO, 2007, p.23).

Embora Araújo (2007) tenha apresentado a partir de Motta (1930) as várias facetas de Veríssimo, foi, no entanto, como pedagogo e educador que ele se destacou ao preocupar-se com o destino da educação no Brasil. Para Veríssimo, um dos principais problemas que enfrentávamos e que travavam os diversos trabalhos, era a política e sua interferência nas instituições públicas (ARAÚJO, 2007, 2007, p.56-57). Outra questão crucial para Veríssimo era o modelo pedagógico (atrasado) que hora se adotava. Por isso, defendia uma profunda reforma na educação brasileira como bem mostrou França (2007) no seu texto "José Veríssimo e a Educação Nacional". Segundo França, este intelectual acreditava no poder da educação como o único meio capaz de superar o atraso cultural do país pela formação do caráter e do desenvolvimento do sentimento nacional. Na Educação Nacional1, Veríssimo não apenas manifestou essa convicção, mas também conclamou a classe política a assumir a educação no país (FRANÇA, 2007, p. 171).

De acordo com França (2007), na obra Educação Nacional, Veríssimo queria alertar principalmente a classe política dentro do Regime Republicano vigente e ao público em geral sobre as condições de abandono que se encontrava a educação no país, e que, portanto, não tinha nada a oferecer a formação do cidadão republicano. Sob isso, fica bem evidente logo na introdução do livro quando Veríssimo afirma:

> Este livro, que nenhum outro valor tem senão o da intenção que o inspira e o anima fora a mais bela obra da minha obscura vida [...] sinceros esforços, se por ventura pudesse chamar a atenção do nosso público para esta momentosíssima questão da educação nacional. Não é seu intuito discutir a nossa instrução pública, porém

> mostrar como ela carece de espírito brasileiro, como ela é alheia a qualquer ideal superior de educação, em uma palavra, como ela absolutamente não merece o nome de educação nacional, e, ao mesmo tempo indicar o que deve ser para se tornar um fator na obra augusta da grandeza da pátria. A este escopo primário, prende-se questões estreitamente conexas para não poderem ser esquecidas na indagação e resolução deste problema capital de preparar a pátria para bem servir a humanidade. Precisamos ser física, moral e intelectualmente fortes, e que a Humanidade conte conosco. Para isso, porém, carecemos primeiramente ser brasileiros. O amor à pátria alenta-se do conhecimento do seu passado, e do seu presente, e da fé no seu futuro (VERÍSSIMO, 1906, In: FRANÇA, 2007, 172).

Para Veríssimo, o grande problema da educação no país era a carência de espírito brasileiro, o que para ele significava constituir um ideal de educação para se tornar verdadeiramente uma educação nacional e, com isso, conseguir ser física, moral e intelectualmente fortes. Antes de tudo, porém, a educação deveria conduzir os brasileiros ao amor a pátria para aprenderem a ser acima de tudo, brasileiros. Para isso as práticas pedagógicas e os conteúdos de ensino deveriam voltar-se para a realidade brasileira, valorizando sua história, sua geografia, sua indústria (seus fazeres) seus autores (poetas e intelectuais), e principalmente, a educação cívica, e não coisas completamente alheias a realidade nacional. Portanto, de acordo com Veríssimo, o progresso do país só se daria se pela educação desenvolvemos o sentimento nacional, pois com isso teríamos um espírito superior, uma consciência do trabalho e formação do caráter e o sentimento nacional desenvolvido.

5. Conclusão.

Os intelectuais latino-americanos, Domingos Sarmiento e José Veríssimo viveram um período da história (segunda metade do século XIX) bastante fértil, no que diz respeito à circulação de ideias e valores da modernidade que mobilizavam os Estados Nacionais, as empresas, políticos, intelectuais, imprensa (Jornais e Revistas), instituições e a sociedade civil à corrida pelo padrão de civilidade que se defendia naquele contexto.

Como intelectuais engajados, usaram as páginas dos jornais, das revistas e as tribunas das Instituições e dos eventos culturais e científicos que participaram, para apresentar suas ideias em defesa da causa nacional e latino-americana. Foram ferrenhos críticos dos modelos político, econômico e cultural que se praticava na América Latina, vista por eles como amalgama da nossa colonização. Como intelectuais ecléticos, Sarmiento e Veríssimo enveredaram por vários campos, porém foi na literatura e política que mais militaram ocupando, inclusive, cargos públicos, e quando gestores, promoveram reformas no ensino,

assim como, apresentaram propostas para reformar a educação nacional. Eram admiradores do sistema educacional prussiano, mas foi no sistema educacional norte-americano que encontraram o modelo pedagógico que os inspiraram a propor reformas nos sistemas educacionais, argentino e brasileiro, e quiçá para a América Latina.

Compartilhavam também ideias comuns sobre os "males" de nossa origem colonial como a mestiçagem e herança cultural ibérica como fatores negativos que travavam nosso progresso, mas também apontaram na educação como o caminho para a superação da "nossa barbárie e incivilização".

6. Referencias:

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **José Veríssimo: vida, obra e personalid**ade. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva (Org.). *José Veríssimo: Raça, Cultura e Educação*. EDUEPA, Belém, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo (Memória e Sociedade). Editora Bertrand Brasil S.A. Rio de Janeiro, 1990.
DUSSE, François. **A História**. Tradução: Maria Elena Ortz Assunção. EDUSC. São Paulo, 2003.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro G. S. A. A. **José Veríssimo e a Educação Nacional**. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva (Org.). José Veríssimo: Raça, Cultura e Educação. EDUEPA, Belém, 2007.

GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos. **Sarmiento e seus monstros: caudilhos, deserto e violência na Argentina do século XIX**. Revista história da historiografia . Ouro Preto. Número 7. Nov./dez, 2011.

LOPES, Marcos Antônio. **Pena e Espada: Sobre o nascimento dos Intelectuais**. In: LOPES, Marcos Antônio (Org.). *Grandes nomes da história intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003.

MARTINS, José Renato Vieira. **Literatura e política no Facundo de Domingo Faustino Sarmiento**. Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História Universidade Federal da Integração Latino-AmericanaUNILA. 2012.

PUIGGRÓS, Adriana. **Domingo F. Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas**. In: STRECK, Danilo R. (Org.) Fontes da pedagogia latino-americana. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Helenice Rodrigues da. **A História Intelectual em questão**. In: LOPES, Marcos Antonio (Orgs). Grandes nomes da história intelectual. São Paulo: Contexto, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva (Org.). José Veríssimo: Raça, Cultura e Educação. EDUEPA, Belém, 2007.

SIRINELLI, Jean-François. **Os intelectuais**. In: RÉMOND, René. Por uma história política. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 200 3.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

ESCRITOS PARAENSES SOBRE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ENTRE 2009 E 2016

Renan Santos Furtado
ESMAC/Pós-graduação, Brasil.renan.furtado@yahoo.com.br

Carlos Nazareno Ferreira Borges
UFPA/FEF/PPGED, Brasil.enosalesiano@hotmail.com

RESUMO: Neste estudo, nosso objetivo central foi: analisar a Produção do conhecimento sobre epistemologia da Educação Física realizada por autores vinculados a instituições de ensino superior de Educação Física do Pará, entre os anos de 2009 a 2016. Assim, nosso problema de pesquisa buscou: discutir de qual forma vem se dando a produção do conhecimento em Educação Física no Pará e quais as suas contribuições para o campo. Nossa pesquisa é exploratória, de caráter qualitativa, que se utilizou da análise de conteúdo como modelo de interpretação dos dados. Utilizamos fontes bibliográficas e documentais. Apontamos que o enfoque Crítico-dialético foi hegemônico na produção do conhecimento no Pará, e que a produção do conhecimento paraense reflete o quadro de pouco desenvolvimento da pesquisa em Educação Física na região.

PALAVRAS-CHAVE: Produção do conhecimento; Educação Física; Epistemologia.

INTRODUÇÃO

O ensaio em questão apresentará dados iniciais sobre a problemática da produção do conhecimento no Pará em relação ao próprio debate epistemológico da Educação Física. Destarte, anunciamos o nosso problema de pesquisa: de qual forma vem se dando a produção do conhecimento em Educação Física no Pará e quais as suas contribuições para o campo? Em relação ao objetivo do estudo, buscamos analisar a produção do conhecimento sobre epistemologia da Educação Física realizada por autores vinculados a instituições de ensino superior de Educação Física do Pará entre os anos de 2009 a 2016.

Referente aos objetivos específicos: intencionamos discutir as contribuições e características da produção do conhecimento realizada no Pará sobre epistemologia da Educação Física, e apresentar as linhas essenciais do debate epistemológico nacional da Educação Física brasileira a partir da década de 80 do século passado.

METODOLOGIA

Sobre os procedimentos metodológicos, nossa pesquisa é exploratória, de caráter ou modalidade qualitativa, que se utilizou da análise de conteúdo. Dentro do campo qualitativo,

esse trabalho se caracteriza como uma produção mista, por versar ou se usar de fontes bibliográficas e documentais (SAVERINO, 2002).

Estudamos treze textos, entre livros, capítulos de livros, artigos e trabalhos expostos em anais de eventos acadêmicos publicados por professores que atuam na educação superior do Pará no curso de Educação Física. Buscamos os escritos tanto nas bibliotecas das instituições, como no Google acadêmico a partir das seguintes palavras-chave; epistemologia da Educação Física, produção do conhecimento em Educação Física, identidade epistemológica da área e pesquisa em Educação Física. Assim, selecionamos as produções que adentravam no escopo da discussão proposta.

Estruturalmente organizamos a apresentação dos dados em duas partes. Na primeira trazemos um breve levantamento da discussão teórica sobre a epistemologia e a produção do conhecimento na Educação Física. Em seguida, caminharemos para a apresentação e discussão dos dados alusivos à produção do conhecimento referente à epistemologia da Educação Física no Pará.

DISCUSSÃO DOS DADOS

EPISTEMOLOGIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Gamboa (2010) entende por epistemologia o campo de inter-relação entre filosofia e ciência, sendo a teoria ou filosofia da ciência, operando sobre a própria produção científica, logo, utilizando-se de categorias filosóficas (ontologia) e teoria do conhecimento (gnosiologia). Partindo desses pressupostos, e de toda a tradição que a área da Educação Física construiu nesse debate principalmente a partir da década de 80 do século passado, sintetizamos a discussão epistemológica da área em três grandes dimensões.

A primeira dimensão trata das tentativas de tornar a Educação Física uma ciência, discussão ecoante entre as décadas de 70 e 80. A segunda refere-se à problemática da identidade epistemológica da área, debate que em suma buscou compreender qual era a natureza da Educação Física, tendo significativa repercussão a partir da década de 90. Por fim, podemos considerar como a terceira dimensão do debate o aspecto referente às matrizes (enfoques) teóricas utilizadas para a produção do conhecimento na área, discussão de grande tendência e aceitação atualmente.

Nesse sentido, junto com Caparroz (2007) e Coletivo de Autores (2012), apontamos que a conhecida crise de identidade da Educação Física, para além, de um questionamento epistemológico sobre a caracterização da área dentro dos campos do conhecimento, foi uma crise amplamente ligada às problemáticas sociais e pautas democráticas que a sociedade brasileira passava entre as décadas de 70 e 80.

Bracht (2014) aponta que essa discussão sobre a identidade da área suscitou diversos debates e polêmicas. Podemos citar a "polemica da revista movimento", que na ocasião reuniu oito renomados autores da Educação Física, entre os anos de 1994 a 1996 para responderem a seguinte questão: o que é Educação física?

Esse foi o quadro hegemônico do debate na década de 90. Ou seja, superada a fase de produção crítica em relação às concepções positivistas e tradicionais de Educação Física que em grande maioria os textos clássicos das correntes progressistas das décadas de 80[280] realizaram, a década de 90 pareceu ser muito mais um período de crítica e reflexão sobre a própria área e sua especificidade, e do fortalecimento de posições como a de Bracht (2014) e Coletivo de Autores (2012). Posições estas, que sinalizam para a atividade pedagógica como sendo a principal característica dessa área (Educação Física) de intervenção prática, além da sua conexão interdisciplinar com outros campos do conhecimento.

Bracht (2014) e Gamboa e Gamboa (2009) afirmam que uma nova tendência se instalou no debate epistemológico a partir dos anos 2000. Nesse momento, além dos debates anteriores, a questão de quais os paradigmas de ciência, ou melhor, quais os enfoques teóricos mais utilizados na produção do conhecimento passaram a ser um forte eixo de discussão na área. Gamboa e Gamboa (2009; 2015) apontam três enfoques que podem ser base para a análise da produção do conhecimento na área, são eles, Empírico-analítico, Crítico-dialético e Fenomenológico-hermenêutico.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇAÕ FÍSICA NO PARÁ

Com o intuito de compreendermos de qual forma se deu a produção do conhecimento sobre epistemologia da Educação Física no sentido do debate que realizamos acima, elaborada

[280]Daolio (1997) apresenta um interessante estudo sobre como se deu a constituição do debate cientifico e político da Educação Física na década de 80. Na ocasião, o referido professor ilustra os principais autores e atores da Educação Física desse momento, assim como, suas posições frente ao cenário político e teórico que a área apresentava. Daolio também mostra como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) cumpriu na ocasião um papel fundamental na difusão e democratização dos necessários debates para a superação até hoje almejada das práticas militaristas e tradicionais.

pelos professores que atuam nas instituições de ensino superior do Pará entre os anos de 2009 até 2016, separamos a investigação a partir de quatro grandes eixos que analisamos nas produções. Nesse sentido, estudamos os objetivos gerais dos escritos, as concepções de ciência expressas nas produções, à concepção (identidade) de Educação Física dos autores e os enfoques teóricos utilizados nos escritos.

Em relação aos objetivos de pesquisa que a maioria dos escritos expressou, podemos afirmar que a busca pela análise da produção do conhecimento, e o debate da pesquisa e produção da ciência na Educação Física foram as principais motivações das produções estudadas. Sobre o eixo tratado, segue a passagem abaixo de um dos textos analisados:

> O objetivo do presente estudo foi analisar a prática da pesquisa e a produção do conhecimento na graduação em Educação Física na Universidade do Estado do Pará, Campus Santarém (UEPA/STM), na perspectiva de docentes do curso. Trata-se de uma pesquisa descritiva do tipo levantamento (AGUIAR; VIEIRA, 2012, p. 1).

Sobre a concepção de ciência que os escritos defendiam, podemos dizer que a tradição marxista foi hegemônica nesse momento. Contudo, não temos como negar as contribuições que os escritos do campo fenomenológico tiveram para a discussão. Pois, trataram enfaticamente da dimensão da subjetividade humana nos processos interpretativos e da pluralidade das formas científicas, assim, apresentaram elementos importantes para o debate. No entanto, a forma de ciência preponderante deu-se a partir de sua noção como produção social e historicamente determinada pelas formas de produção da existência humana.

Relativo ao tema a identidade epistemológica da área, o diálogo se apresentou no sentido de afirmar o paradigma da cultura corporal expresso pelo Coletivo de Autores (2012) como o mais avançado teoricamente e socialmente para pensarmos a relação entre Educação Física e sociedade. Nesta via, os textos afirmaram a prática e a intervenção pedagógica como características da identidade da área. Sobre essa discussão, segue a passagem abaixo de um artigo que estudamos:

> O paradigma da cultura corporal é um conjunto de conhecimentos que estabelecem possibilidades didáticas e metodológicas e, que sugere no trabalho pedagógico, as dimensões políticas e sociais como pressupostos. Isto porque, este paradigma de conhecimento foi construído a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-dialético (PAES NETO, p.1, 2010).

Por fim, em relação aos enfoques teóricos utilizados ou anunciados na produção do conhecimento paraense, observamos que o marxismo, na figura do enfoque Crítico-dialético se manifestou com certa supremacia neste momento de análise das matrizes teóricas utilizadas

na produção do conhecimento nas instituições de ensino superior do Pará. A fenomenologia apareceu em dois interessantes escritos e outros dois não apresentaram matriz teórica e nem deles conseguimos inferir informações ou diagnósticos. Sobre o motivo da escolha do enfoque Crítico-dialético, apresentamos o trecho abaixo de um dos escritos mais atuais que analisamos:

> Optou-se pelo materialismo histórico dialético como a lente que ajuda a olhar o objeto desta pesquisa, para o processo analítico necessário para a análise do real, do concreto pensado do objeto, o qual se encontra inserido no seio das contradições e determinações da sociedade do capital (LIMA ET AL, p. 2-3, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a produção do conhecimento paraense em relação ao debate nacional é quantitativamente menor e de difícil acesso. Porém, ressaltamos o avanço na qualidade dos textos e a contribuição que a perspectiva marxista vem gerando para o campo. Contudo, a produção não se encontra apenas determinada pela tradição marxista, fato que demonstra certo pluralismo nas tendências e formas de ser desse campo.

No Pará, o debate não apresentou formulações novas em relação ao debate nacional que expomos acima. Desse modo, seguimos a tendência dele, e a maior parte das produções refletiram sobre a própria pesquisa e produção do conhecimento na área. A produção em geral parece girar em torno de demandas da própria Universidade (eventos, congressos e etc.), não havendo dessa forma uma produção para contribuir de modo constante com a discussão.

Por fim, acreditamos quea produção do conhecimento sobre epistemologia da Educação Física no Pará é condizente com o próprio grau de desenvolvimento científico e das condições para a produção da ciência em nossa região. Fato que na área da Educação Física é evidente devido à ausência da Pós-Graduação em modalidade Stricto Sensu no Pará e pela falta de um periódico científico da Educação Física reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior funcionando em alguma instituição de ensino superior da região.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Charlio; VIEIRA, Luiz. Pesquisa e produção do conhecimento na graduação em Educação Física sob a óptica de docentes do curso da UEPA, Campus Santarém. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 16, Nº 164, Fevereiro de 2012.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência**:cenas de um casamento (in) feliz. 4. ed. unijuí, 2014.

CAPARROZ, Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira**:autores e atores da década de 80. São Paulo: Campina, 1997.

GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Educação Física**:as inter-relações necessárias. 2.ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2010.

GAMBOA, Silvio; GAMBOA,Márcia. **Pesquisa na Educação Física**:epistemologia, escola e formação profissional. Maceió: EDUFAL, 2009.

GAMBOA, Silvio; GAMBOA, Márcia. **Produção do conhecimento em Educação Física**: balanços, debates e perspectivas. Macaió: EDUFAL, 2015.

LIMA, Allan... et al. Teoria do conhecimento e epistemologia na pesquisa em educação física. In. VII ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 2016, Belém. **Anais eletrônicos...** Universidade Federal do Pará, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Renan%20Furtado/Downloads/256-1094-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.

PAES NETO, Gabriel... et al. **Materialismo histórico dialético como referência para a formação de professorem em educação física da UEPA**. In: V Colóquio de Epistemologia da Educação Física, 2010. Maceió-AL. Anais eletrônicos... Universidade Federal de Alagoas, 2010. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2637/1114 . Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.

SEVERINO, Antonio. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2002.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

ÉTICA DO MERCADO E ÉTICA UNIVERSAL NA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA DE PAULO FREIRE

Cleuma de Melo Barbosa
UFPA – Brasil
cleuma10@yahoo.com.br)

Raphael Carmesin Gomes
UFPA – Brasil
raphael.carmesin@gmail.com)

RESUMO: A presente análise objetiva discorrer sobre a relação entre a ética do mercado e a ética universal na educação filosófica de Paulo Freire. Para este fim, será necessário analisar como o educador brasileiro aborda a questão do ser ético no mundo, tendo como fio condutor os escritos freirianos acerca do tema. Conclui-se que a ética de mercado existe e é imperiosa, mas pode-se construir a cada dia a ética universal e que é possível torná-la imperiosa também.

PALAVRAS-CHAVE: Ética universal; Ética do mercado; Educação Freireana.

1. Introdução

Talvez em nenhum outro tempo foi preciso tanto depositar esperança na educação. Um tempo em que se transgride a ética com tanta facilidade com que se respira. Um tempo em que reconhecer um ser humano é tarefa difícil, pois o medo impera, as injustiças aumentam, e pessoas vivem sob o julgo dos desastres, dos problemas, da falta de emprego e da ausência de perspectivas felizes.

O poder dominante na atualidade, que se manifesta na "própria ética de mercado, sob cujo império vivemos tão dramaticamente neste fim de século, é, em si, umas das afrontosas transgressões da ética universal do ser humano" (FREIRE, 2014, p. 135). Este tipo de conceber o mundo está alicerçado na expressão do vale-tudo, do cada-um-por-si e do salve-se-quem-puder. Nesta maneira de conceber a realidade atual, Freire (2001, p. 19) lança a pergunta: "Que ética é essa que só vale quando a ser aplicada em favor de mim?". Por isto, neste texto, pensamos nas seguintes questões: Como Freire concebe a ética do mercado presente na nossa sociedade de forma tão feroz, e de que forma a prática da ética universal pode amenizar essa ferocidade?

2. Metodologia

Lançamo-nos, nesta perspectiva, a buscar, nos escritos de Paulo Freire (2014; 2004; 2001; 1996), palavras que nos ajudem a compreender a ética de mercado, tão imperiosa no

nosso cotidiano, e a ética universal do ser humano, aquela que faz com que o homem, a mulher, a criança, em suas mais diversas situações existenciais, se tornem realmente humanos.

Em se tratando de ética do mercado, o que para Freire (2014, p. 55) parece impossível aceitar é "uma democracia fundada na ética do mercado que malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia". E ao que ele acrescenta de forma sucinta, pois se trata de uma "ética do lucro, a cujos interesses mulheres e homens devemos nos submeter, de formas contraditoriamente diferentes: os ricos e dominantes, gozando; os pobres e submetidos, sofrendo" (FREIRE, 2014, p. 136).

Além desta observação, de que os ricos existem para luxar enquanto os pobres para penar, a grande força ideológica presente na nossa sociedade insiste em afirmar que a realidade é essa mesma e que lutar contra ela seria perda de tempo, ou seria uma luta em vão. Essa odiosa visão globalizante, a qual de forma dissimulada tenta esconder a malvadez do capitalismo, disfarçando a riqueza de poucos, expandindo a miséria de inúmeras pessoas, perpetua a falta de solidariedade e compreensão no mundo.

É nestas premissas que a filosofia freireana vem tentando alertar as crianças e adolescentes para a forma como estão vivenciando o mundo. A ética é um fenômeno apenas humano, e que precisa visar sempre a vocação ontológica de crianças, jovens ou adultos, para que possam viver e sobreviver, mesmo nas situações na qual se encontram. Segundo Freire (2001), qualquer pessoa que trabalhe contra essa vocação está traindo a sua presença no mundo.

A ética de mercado é uma feiura existente na nossa sociedade, a qual toma como partida a imoralidade e a usa para as cruéis manifestações de dominação e exploração de crianças e suas famílias. É perceptível que as palavras de Freire (2001, p. 45) saem com um tom de sofrimento, ao falar que:

> A exploração e a dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de *estar sendo*, é imoralidade das mais gritantes. Como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, cinicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser paciente, pois um dia as coisas mudam. Há uma imoralidade radical na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também. Imoral é

> a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna puro objeto, com sua maior ou menor dose de conivência.

Na análise freireana, a imoralidade terá fim, pois não é admissível vivermos uma eternidade assim. Essa feiura presente no mundo precisa ter fim. Precisa dar lugar para as coisas bonitas se manifestarem. Precisa dar lugar para crianças e jovens sonharem. Ainda sobre esta maneira imoral de se viver, Freire (2004, p. 327) declara:

> Acho que, no fundo, o que há de gente em nós vai se rebelando contra uma ética que só cuida do lucro, e essa não é uma ética humana, e eu te digo mais: a liberdade de comércio que se sobrepõe à das mulheres e dos homens é uma licenciosidade e não uma liberdade, é uma imoralidade. Isso é imoral e eu não creio que a gente perdure muito tempo tão imoral, convivendo com distorções.

É evidente que lutar e fazer um esforço para não se deixar moldar pela ética de mercado não é tarefa tão simples, pois o mundo, as relações sociais e as vontades humanas, em sua maioria são direcionadas para o ter. Ter é sinônimo de sucesso, dedicação, esforço. Alguém que tem é alguém prospero, é alguém que outros querem ter por perto, como exemplo. O que está por trás desse pensamento? É possível, cercado do jeito que estamos, pensar diferente? Quais as consequências para quem escolhe o Ser, e não o Ter? Como contribuir para que crianças pensem primeiramente em ser?

Numa visão freireana, em se tratando de mundo e não apenas do Brasil, estamos de "tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano" (FREIRE, 1996, p. 17). Mesmo que pouco, vale ou não a pena defender e praticar a ética universal? A quem ajudaremos ao fazer isso?

Paulo Freire negou enormemente a ética do mercado, porque é uma ética que ignora o ser humano, que, subsidiada pelas propostas neoliberais, consegue naturalizar as desigualdades que não podem ser naturalizadas. Contrapondo a ética de mercado, Freire (2014, p. 65) anuncia a ética universal. Para ele, "em nome da ética, obviamente, não da ética do mercado, mas da ética universal do ser humano, para mim, em nome da necessária transformação da sociedade de que decorra a superação das injustiças desumanizantes" é que

se deve lutar contra a ética do mercado, que, visando as estruturas econômicas, moldam diversos modos de pensar.

Mesmo ciente de que a ética atual é mercadológica, "e essa é uma ética malvada e perversa, absolutamente perversa. Precisamos lutar pela ética universal do ser humano, pois ela corresponde a uma natureza humana que vem se constituindo através dos tempos", é apelo que Freire (2004, p. 324) nos faz. Que movidos pelos anseios freireanos, e pela vontade humana de mudar essa realidade na qual crianças e adolescentes são imensamente influenciados, assumamos conscientemente o desejo de contribuir para uma vida melhor, menos capitalista, mais solidária.

Para Vasconcelos e Brito (2010, p. 108) a ética universal do ser humano é uma marca da natureza humana: "e por isso é atitude que não se pode separar da prática educativa. Constitui o sentido de reconhecer o outro, de respeitá-lo por si mesmo e nas suas diferenças, fazendo-se respeitar também, em coerência com seus princípios".

Por isso, a ética universal é uma "ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado" (FREIRE, 2014, p. 118). É neste modo de pensar que Freire (2014, p. 125) continua a se problematizar:

> Me pergunto se a ética do mercado que prevalece hoje com ares de vencedora imbatível nos discursos e na prática político-econômica neoliberais se instalou para sempre contra a ética universal do ser humano. Me pergunto se o que sempre me pareceu ser a vocação ontológica do ser humano – o ser mais – de que tanto falei, é discurso hoje incompreensível.

A ética universal na proposta freireana se realiza quando o ser humano tenta diminuir ou amenizar a malvadez que o rodeia, quando se coloca na posição de humano e demonstra interesse pelos interesses de quem não está conseguindo ser valorizado. Interesses legítimos como:

> O de ser, o de viver dignamente, o de amar, o de estudar, o de ler o mundo e a palavra, o de superar o medo, o de crer, o de repousar, o de sonhar, o de fazer coisas, o de perguntar, o de escolher, o de dizer *não*, na hora apropriada, na perspectiva de permanente *sim* à vida (FREIRE, 2014, p. 135-136).

Esta ética não se realiza apenas em nível de palavra, ela se dá na concretude dos fatos, e onde quer que existam pessoas, crianças ou não, vivendo em condições humilhantes e desumanas, esta ética é válida. Ela é imprescindível para a realização do mundo mais justo, amoroso e pacífico.

Em nossa realidade social a maioria economicamente é minoria populacional, e a maioria populacional e minoria econômica, e é neste ponto que Freire (2001, p. 51) enfatiza a necessidade humana de que as maiorias populacionais "trabalhem, comam, durmam sob um teto, tenham saúde e se eduquem. É preciso que as maiorias tenham o direito à esperança para que, operando o presente, tenham futuro".

As aspirações freireanas colocam que "a grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana" (FREIRE, 1996, p. 129). Desta maneira, segundo Freire (2014, p. 150-151), a verdade é que:

> Faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz.

Na visão de Paulo Freire a ética universal do ser humano é a que:

> Que condena o cinismo [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer [...], falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza* em *puritanismo.* A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1996, p.15-16).

Ao que o educador brasileiro destaca que nenhum direito qualquer dos ricos "pode constituir-se em obstáculo ao exercício dos mínimos direitos das maiorias exploradas. Nenhum direito de que resulta a desumanização das classes populares é moralmente direito. Pode ser até legal, mas é uma ofensa ética" (FREIRE, 2001, p. 51). Por isso, "agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à "fereza" da ética do mercado" (FREIRE, 1996, p. 128).

3. Conclusões

Diante de palavras que não são apenas sonhos, mas sonhos que no ver a vida de Freire são possíveis, Gadotti (2007, p. 87) declarou que Paulo Freire "nos fez sonhar porque falava a partir de um ponto de vista que é o ponto de vista do oprimido, do excluído, a partir do qual podemos pensar um novo paradigma humanitário, civilizatório, o sonho de um outro mundo possível, necessário e melhor".

Enquanto professores (as), ou educadores (as) de uma forma mais ampla esse é um dos compromissos: revelar aos (às) alunos (as) que a ética de mercado existe e é imperiosa, mas podemos construir a cada dia a ética universal e que é possível torná-la imperiosa também.

4. Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire, 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação:** ensaios 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

_____. **Pedagogia da tolerância.** Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar** – 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Maria Lúcia Marcondes de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2010.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: A REPERCUSSÃO DA FILOSOFIA ADORNIANA E SUA PERTINENTE INSURGÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO[281]

Izan Rodrigues de Souza Fortunato
Licenciatura em História e Mestrando em educação
Universidade federal do Pará
cauinyan@gmail.com

RESUMO: Este estudo objetiva cogitar, fundamentado nos pressuspostos da filosofia Adorniana tendo um seguimento teórico-crítico-provocativo, a respeito do educador enquanto agente transformador, dentro da perspectiva educacional vigente. Esta pesquisa não pretende laquear-se em doutrinas, em lógicas reducionistas, pretende em seu percurso esclarecer sobre a ótica da filosofia de Adorno e se posicionar seguindo uma perspectiva de contra movimento em relação a educação tradicional-tecnicizada, bem como denuncia sua impostura de poder e pusilanimidade frente aos desafios e demandas que propõe a formação de caráter subversivo do educador como agente de transformação. Em face desses aspectos enunciativos faz-se necessário "savoir faire" da filosofia a fim de ponderar sobre o condicionamento do educador à moldura da educação tradicional visando trilhar outros caminhos. Sem se reduzir aos parâmetros coercitivos da educação tradicional e a logicidade técnica-cientificista e que de algum modo estão interrelacionadas com o capitalismo e com o poder hegemônico. A diferença essencial da filosofia para a educação na perspectiva adorniana é promover uma educação não conformada a "Moldura da educação tradicional".

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da educação. Educação tradicional. Educação Insurgente.

INTRODUÇÃO

O estudo que se apresenta na tessitura filosófica Adorniana para plasmar uma educação que não esteja conformada aos ideários da educação tradicional deve ter como pré-condição o apanágio crítico em relação a própria formação subjetiva do educador, pois é nela que se incrustam os vícios mais potentes via educação no processo de sua formação como educador. Daí a fundamental importância para ser revisitada com a finalidade de reavaliar o que foi edificado durante o processo de sua formação, partindo do pressuposto crítico e autocrítico a fim de seguir o perfil insurgente para a educação. Seguindo essa linha de pensamento, esse trabalho objetiva cogitar, fundamentado nos pressupostos da filosofia Adorniana

[281] Resultado do artigo com o titulo original "A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO: artigo de reflexão sobre o perfil do educador como agente de transformação em Theodor W. Adorno na perspectiva da educação subversiva" submetido à Pós-graduação *lato sensu* em Filosofia da Educação na Universidade Federal do Pará-UFPA

tendo um seguimento teórico-crítico-provocativo, a respeito do educador enquanto agente transformador, dentro da perspectiva educacional vigente.

CONFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO TRADICIONAL E O CONTRA MOVIMENTO NA TEORIA CRÍTICA DA FILOSOFIA ADORNIANA

A perspectiva em que assenta o contra movimento filosófico- educativo insurgente no teor crítico de Theodor W. Adorno tem com principio norteador a "démarche" e insurgência tendo como objetivo se posicionar em movimentos antilineares com o intento de questionar o padrão da educação tradicional, inter-relacionada com a técnica articulada pela razão instrumental em sincronia com a indústria cultural.

Sob a ótica kantiana a razão oriunda do construto iluminista hoje se instrumentalizou favorecendo uma operacidade que atua em todos os domínios da natureza humana, propiciando um patamar de coisificação que transcende o olhar desatento e comum. Desse modo, o contexto atual evidencia sua dominação a qual tem como objetivo desnudar a natureza com a finalidade de comercializar o que dela se transforma em produto para fins mercadológicos a serviço do capitalismo. Em corroboração com Freitag (2004) "enquanto o mito original se transformava em iluminismo, a natureza se convertia em cega objetividade. Horkeimer denuncia o caráter alienado da ciência e técnica positivista, cujo substrato comum é a razão instrumental".

Denota-se que ambos operam de modo tácito-simulacro para armar o jogo diabólico-condimentado de seus interesses, inviabilizando o processo de transformação da educação tradicional-tecnicista, para a educação de perspectiva subversiva. Entretanto, produzem de modo consubstancial em larga escala a cultura de massa e a reificação do espírito, que caracteriza a barbárie, a qual implica em uma subjetividade que endossa seu potencial de ascensão.

Como infere o filósofo Adorno (2006, p. 27):

> A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado.

O educador enquanto agente de transformação deve mediar através de sua praticidade a educação insurgente em detrimento dos parâmetros e diretrizes da educação tradicional-tecnicizada a qual habilita o educando a operar tecnicamente mas, inviabiliza a nível do pensamento o exercício do contra movimento em relação aos domínios pedagogizados articulados pelo programa da tradição educacional, o qual produz alienação e comportamentos que coadunam com a lógica mercadológica de consumo cujo clímax hedonista ultrapassa os limites da sã razão.

Ressalta-se a fundamental importância da filosofia Adorniana como viés educativo e pedagógico incentivando o pensamento crítico insurgente em detrimento do pensamento acrítico e passivo. Pois, "O pensamento acrítico deriva suas crenças, normas e valores do pensamento e das práticas sociais existentes, ao passo que o pensamento crítico procura modos alternativos de pensamento e comportamento a partir dos quais cria uma posição de crítica (MARCUSE,2015).

Portanto, nesse percurso-íngrime perceber-se-á que a educação tão sonhada por alguns "educadores vagalumes" dormita no "prelo da utopia", contudo é imprescindível revitalizar às utopias, para que o "Savoirfaire" da filosofia não degenere em orgias ideológicas e mistificações dogmáticas, mas seja "o tour de force" suscitador e o plus de perspectivas perturbadoras ao sistema da educação tradicional e outras instâncias conservadoras.

Todavia, a educação tradicional na sua operação pedagógica não efetiva mudanças substanciais que cunhem educandos críticos e que saibam se posicionar frente ao poder que emana do "status quo", levando em consideração sua aprendizagem educativa e cognitiva, o que se evidencia é a força da técnica e da indústria cultural em consonância com o poder hegemônico capitalista. A história tem nos ensinado em seus desdobramentos sociais, culturais, políticos e ideológicos, através do grande exemplo acontecido em Auschwitz, que a educação pode em sua operação servir sistemas ideológicos totalitários de dominação e que de algum modo utilizaram-na para instaurar a pedagogia do medo.

É contra esse paradigma diabolizante e seus aspectos virulentos que a insurgência da filosofia para a educação articula seus contra-movimentos e manifestará seu combate, a fim de adentrar os meandros da educação tradicional, na qual pretende na esteira Adorniana implementar dentro das possibilidades, outro perfil do educador e da educação pelo viés subversivo, não mais tutelados à "Moldura da educação tradicional".

De acordo com Rudiger (2004, p. 82): "A tecnificação da vida moderna provocada pelo capitalismo conduziu a uma super excitação dos sentidos. Engendrou uma série de novas tensões produzidas por todo tipo de maquinismo".

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 119):

> A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinária econômica que, desde o inicio, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho.

Todavia, fica explícito que não terá consistência diferencial, se a intenção proposta pela ótica Adorniana, para fomentar outro perfil do educador e da educação subversiva, não partir para o enfrentamento que se principia na própria subjetividade do educador pela autocrítica sem se refugiar para caminhos de idealizações metafísicas, o qual pode degenerar em meras falácias ideológicas mistificadoras.

CONCLUSÃO

A educação e o educador no perfil da filosofia Adorniana, destoa da simetria da educação tradicional direcionada à técnica, possibilita em seu construto teórico-crítico uma pratica educativa que tem um sentido de orientar o educando a fazer o contra movimento em relação à educação tradicional tecnicizada e o "status quo".

Desse modo, a educação articulada pela filosofia Adorniana prima pela formação que consiste na insurgência crítica em relação a tudo que acomoda e dogmatiza o exercício do pensamento, leva em consideração o princípio ativo do espírito criativo em detrimento do espírito passivo e inativo, pondera também que a educação deve incentivar a cultura do ser reatando o diálogo constante com a realidade circundante deixando explícito que o ser humano está em processo de vir a ser para tanto a educação como ato pedagógico tem a missão de fomentar o contra movimento no que diz respeito a tudo que pode interromper o desenvolvimento humano.

Referências:

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. 2. ed. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leomaar. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. 1ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: Edipro, 2015.

RÜDIGER, Francisco. **Theodor W. Adorno e a crítica à indústria cultural**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE: ANÁLISE SOBRE O GT-18 DA ANPED

Arthane Menezes Figueirêdo[282]
Manoel Raimundo dos Santos[283]

RESUMO: O presente estudo versa sobre o pensamento educacional de Paulo Freire na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Tem como *lócus* de pesquisa o GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, parte da seguinte questão problema: como o pensamento educacional de Paulo Freire manifesta-se nos trabalhos voltados para a discussão de formação de professores para EJA, no GT 18 da ANPEd? Teve como objetivo analisar a presença do pensamento educacional de Paulo Freire em trabalhos publicados no âmbito do GT-18 da ANPEd, na esfera da formação de professores para Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência o interstício de 2000 a 2015. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa bibliográfica-documental. Os resultados evidenciam que existe uma atualidade do pensamento educacional de Paulo Freire, nos estudos científicos que problematizam a formação de professores no GT18.

PALAVRAS-CHAVES: ANPEd. Formação de professores. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo configura-se na realidade como um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC realizado no âmbito do Curso de Especialização em Políticas Educacionais, institucionalmente vinculado a Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. O interesse por esse objeto de estudo e particularmente pelo pensamento educacional de Paulo Freire, é oriundo de um outro TCC realizado no curso de graduação em Pedagogia onde realizou-se um estudo denominando: *Pensamento educacional de Paulo Freire na ANPEd: análise da produção científica do GT 18.* Onde buscou-se evidencia a atualidade do pensamento educacional de Paulo Freire no Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação de Jovens e adultas.

[282]Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (2008). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (2000). É professora adjunta da Universidade Federal do Amapá, no Curso de Pedagogia. E-mail: arthane@gmail.com.
[283]Pós-Graduando do Curso de Especialização em Política Educacional da Universidade Federal do Amapá (2016). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amapá (2016).E-mail: santosmanoel2366@gmail.com.

Neste contexto, busca-se continuar a evidenciar a atualidade do pensamento educacional de Paulo Freire partido da seguinte problema: Como o pensamento educacional de Paulo Freire manifesta-se nos trabalhos voltados para a discussão de formação de professores para EJA, no GT 18 da ANPED? Desta forma, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a presença de discussões alusivas ao pensamento educacional de Paulo Freire em trabalhos publicados no âmbito do GT-18 da ANPEd, na esfera da formação de professores para Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência o interstício de 2000 a 2015.

2 METODOLOGIA

Em viés metodológico, o estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Para Severino (2007) a abordagem qualitativa é usada na pesquisa aplicada a educação quando o pesquisador depara-se com um objeto de estudo que apresenta dados que não podem ser quantificados. Quanto à natureza das fontes, constitui-se em uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Severino (2007) é uma pesquisa que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores.

A pesquisa bibliográfica se constitui como um tipo de pesquisa que utiliza como fonte privilegiada de conteúdos os registros de produções devidamente cadastradas. “Os conteúdos se transformam em verdadeira fonte para o pesquisador” (SEVERINO, 2007). Desta forma as categorias do pensamento educacional de Paulo Freire foram agrupas em 03 (três) categorias temáticas:

O estudo elaborado selecionou trabalhos científicos publicados no GT-18 da ANPED no interstício 2000-2015, que foram voltados para a temática “Formação de Professores”, dentre os quais foram analisados apenas os que utilizaram como referencial teórico categorias pertinentes ao pensamento educacional de Paulo Freire. A nível de sistematização de dados, as categorias do pensamento educacional de Paulo Freire foram agrupadas em 03 (três) categorias temáticas: (1) Existenciais;(2) metodológico e (3) ético-político.

3 DISCUSSÃO DO DADOS

Os resultados evidenciam que entre os anos 2000 e 2015 foram publicadas no GT 18 da ANPEd 194 produções cientificas do tipo trabalho, entre essas produções apenas 09 (nove) trabalhos científicos publicados foram elaborados no âmbito das políticas de formação de professores e utilizaram o referencial teórico freireano.

Em relação às categorias temáticas percebeu-se que a maioria dos trabalhos que problematizaram a política de formação de professores e utilizaram o pensamento educacional como alicerce epistemológico concentrou-se na categoria metodológica seguindo das categorias ético-políticas e existencial.

Essa informação evidencia que entre os pesquisadores do GT 18 da ANPEd que pesquisam a formação de professores e utilizam Freire como fundamento epistemológico existe uma clara opção por um perfil específico de Paulo Freire, o " Freire metodológico". Essa base corresponde a 56% dos trabalhos encontrados. Evidenciou-se também que poucos trabalhos foram desenvolvidos na nos eixos epistemológico existencial e ético-político.

Isso implica em afirmar, que os trabalhos que constituem a amostra base dessa pesquisa em sua maioria têm problematizado em seus estudos os fundamentos freirianos que levam ao desenvolvimento da atitude crítica dos educadores como forma de viabilizar a educação de maneira transformadora no sentido de ser um processo de desalienação e libertação.

Em relação ao número de trabalho sobre política de formação de professores com referencial freireano por ano, evidenciou-se que o maior número de produções nesse aspecto ocorreu no ano de 2008, com 03 (três) produções científicas, seguido de 2011 com 02 (duas) produções. Nos anos de 2001; 2006; 2009 e 2015 foram registrados apenas uma produção voltada para essa temática por ano.

Esses números revelaram dados importantes sobre a produção analisada no GT-18 da ANPEd: Primeiramente, percebeu-se uma demanda baixa de produções científicos desse GT voltados às políticas de formação de professores que se fundamentaram nos escritos de Paulo Freire; além disso, na maioria das reuniões nacionais não houve nenhuma publicação voltada para a discussão sobre a formação dos professores que atuam na EJA, revelando não ser esta uma preocupação central nos estudos voltados para essa modalidade de ensino, o que requer um trabalho bem específico dos profissionais que atuam nas escolas do nosso país.

A existência de um Grupo de Trabalho que tem como *lócus* de pesquisa a formação de professores dentro da ANPEd, como é o caso do GT 08, pode explicar essa baixa incidência de trabalhos na área pesquisada. Talvez essa temática seja mais evidenciada dentro do GT 08 ANPEd por tratar-se de grupo de estudo que dedica-se a pesquisa na área de formação de professores. No entanto, no presente estudo, considera-se que o GT-18 deveria abrigar todos ou a maioria dos trabalhos que envolvem pesquisas voltadas para a EJA, tanto no ensino, quanto na pesquisa e extensão.

4 CONCLUSÕES

A presença das categorias pensamento educacional de Paulo Freire em trabalhos do GT 18 revelam que, no âmbito da pesquisa stricto sensu, que problematiza a política de formação de professores na educação de jovens e adultos, existe um movimento filosófico que parte do pressuposto que o pensamento educacional de Paulo Freire pode configurar-se com um importante instrumento teórico e metodológico para dialogar sobre as políticas educacionais voltadas para a formação de professores da EJA.

Entretanto, configura-se como motivo de preocupação o baixo número de produções, dentro do GT 18 da ANPEd, que discutem aspectos do pensamento educacional de Paulo Freire nas políticas de formação de professores voltado para a educação de jovens e adultos, tendo em vista que o citado autor é reconhecido mundialmente pelo legado pertinente à EJA.

De fato, pode-se inferir que existe uma atualidade do pensamento educacional de Paulo Freire ainda que timidamente no que diz respeito a estudos científicos que problematizam a política de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Condições de Submissão de Texto**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível no endereço: http://www.anped.org.br/. Acesso: 03/01/2017.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens - adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A voz da esposa***: a trajetória de Paulo Freire.* In GADOTTI, Moacir. Paulo Freire, uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.**17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____.Política e educação: ensaios/ Paulo Freire.5ª ed.São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 4ª reimp. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____.Por uma Pedagogia da Pergunta: Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Educação e Mudança.**9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____. **Educação como prática da liberdade.**6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos:** sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.) **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apolucenode; MOTA NETO, João Colares da; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A presença de Paulo Freire nos grupos de pesquisa do CNPq. In: MARCONDES, Maria Inês et. al. **Revista e-curriculum.** São Paulo, v.7 n.3, p. 01-23 dez. 2011.

ZITKOSKI, Jaime José; REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R.. **Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual**. In ZITKOSKI, Jaime José; REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

HISTÓRIA INTELECTUAL E CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE NO DISCURSO "UNIVERSIDADE E REGIONALISMO" DE BENEDITO NUNES

Geovane Silva Belo
Universidade Federal do Pará, BRASIL
geovanebelo@hotmail.com

RESUMO: Benedito Nunes tem maior relação com a definição do intelectual como pensador da cultura. Sua atuação como professor e escritor se desenvolveu na linha da crítica literária, da filosofia e da análise crítica acerca da cultura. Todavia, a concepção do intelectual como quem apresenta uma forte representação social pode dar sentido a um Benedito Nunes como sujeito histórico ligado à Universidade, envolvido em ações e debates no campo educacional, um exemplo, é a coparticipação na criação da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará. O discurso "Universidade e Regionalismo" de abril de 1999 foi a Aula Inaugural da Universidade Federal do Pará no último ano do século passado. Nunes falou da associação entre a ideia de Universidade e de universalidade do conhecimento científico, institucionalizado pelo Ensino Superior. Benedito reiterou sua crítica ao regionalismo como termo singularizador, todavia quando ressaltou a condição histórica da Amazônia, inscreveu como, na relação entre Universidade e universalidade, a ideia do "regional" desponta. O discurso de Benedito Nunes é uma construção autobiográfica que aponta para um itinerário intelectual. As novas concepções da história intelectual em uma dimensão política permitiram o advento de ferramentas teórico-metodológicas sobre os grupos, como a reconstituição de itinerários, as noções de geração e as estruturas de sociabilidade. "Universidade e Regionalismo" fala sobre o deslumbramento de estudiosos das ciências pela região amazônica, no âmbito nacional e internacional, desencadeado principalmente a partir do século XVIII em campos como a geografia, geologia, economia, etnografia, arqueologia, botânica, zoologia etc, permite até hoje reflexões acerca de uma fase pré-universitária, quase espiritualizada, na qual se empreendeu uma exploração das ciências e através da qual se pode observar o registro inicial da história intelectual da Amazônia, chamada por Nunes de interrupta e descontínua (2009, p. 385). O professor também cita o NAEA (Núcleo de Altos Estudos Avançados da Amazônia), sua relação com o Professor Armando Mendes, apresenta um debate crítico sobre o regional e o universal, sua voz autobiografia no texto produz uma leitura sobre o lugar da Universidade, suas implicações, problemas estruturais e conceituais e com a obra também constrói um percurso de si pela história da Universidade.

PALAVRAS-CHAVE: História intelectual; Benedito Nunes; Universidade e Regionalismo.

INTRODUÇÃO

O professor Benedito Nunes pertenceu a muitas gerações e produziu muitos discursos no meio acadêmico e artístico-cultural. Assim como Paulo Mendes Campos foi decisivo para impulsionar, motivar e orientá-lo em sua atuação crítica, Nunes herdou e transmitiu um legado de vida dedicada à educação como ponto fundante da crítica, também à filosofia como

fonte de saber ampliado e às artes como apreciação e modo de pensar o homem em sentido universal. Este artigo pretende observar e analisar a perspectiva discursiva de Benedito Nunes sobre a Universidade, a relação entre pensamento e história intelectual no texto "Universidade e Regionalismo" de 1999. Sua concepção de Universidade e Amazônia compreende uma visão histórica e crítica, retoma observações sobre fatos e enunciados que abrangem a história da Universidade e o configuram como um biógrafo de si, cujo herança é o autodidatismo, mas também o sentimento de pertencimento a determinados grupos, um legado que traduz também muito de uma rede de sociabilidade que comporta traços da história da Universidade Federal do Pará.

Para Sirinelli (1986), o trabalho de observação dos itinerários poderia contribuir na constituição de mapas mais bem delineados dos engajamentos intelectuais. Esta reconstituição, também abalada pelo descrédito das biografias, reabilitou-se não só em função dos "grandes" intelectuais, mas para os de menor notoriedade, fomentadores de forças culturais e/ou políticas. Assim, o problema desta pesquisa se volta para a análise da relação entre o discurso "Universidade e Regionalismo" e uma possível concepção de Universidade realizada por Benedito Nunes no ensaio sobre a Universidade Federal do Pará na aula inaugural desta instituição em 1999, levando em conta que o posicionamento do professor tem forte representação social e que é resultado também de seu engajamento social.

METODOLOGIA

Pensar a História intelectual e ver seus traços a partir da formação ideológica dos sujeitos, do seu engajamento social, requer a análise dos espaços de sociabilidade como um ponto decisivo na formulação de ideias e como lugar "coletivo articulado de agências e de agentes[284]" onde se fundam forças políticas, pois são veículos de acesso a um determinado conjunto de ferramentas mentais, isto é, no qual se ateiam os pensamentos socialmente determinadas, dos quais os intelectuais são portadores e que instrumentam seu pensar e seu agir.

Outro aspecto salutar na história intelectual é o estudo da geração como conceito multiforme, cujos contornos são variáveis e dinâmicos. A noção envolve a ideia de

[284]SIRINELI, 1986, p. 150.

microcosmos e redes, mas a dificuldade de apontar as bordas que delineiam uma geração aponta para a complexa tarefa de analisar a formação dos grupos em uma perspectiva política das atividades culturais, como um evento social que deixa marcas profundas e produz a circulação de ideias.Esta complexidade aponta para o fator intersubjetivo das formações discursivas e para construção dos itinerários intelectuais.

Partindo da "unidade de geração" como categoria, pode-se entender Benedito Nunes como membro de um grupo, que presenciou e experimentou mudanças culturais e sociais em Belém do Pará no século XX. Principalmente, em relação ao sentimento de partilha proveniente das conversas literárias e filosóficas no Café Central, do convívio acadêmico nas Instituições Educativas e na Casa da Estrela, onde residiu por décadas o professor e sua esposa Maria Sylvia Nunes. A residência, onde Nunes mantinha sua biblioteca intitulada "Torre da Estrela", era espaço de circulação de ideias, onde intelectuais, pesquisadores, literatos e artistas em geral se encontravam sob a orientação de Nunes e Sylvia. E a Universidade Federal do Pará como lugar que possibilitou o congraçamento de ideias e a prática da "vida filosófica" ligada à docência e à construção do conhecimento institucionalizado.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Benedito Nunes se se reporta em "Universidade e Regionalismo" à transição do século XIX para XX, quando uma parcela da *intelligentsia* local sob o influxo de "ideias novas", referência ao positivismo de Augusto Comte (1798-1857) e o Evolucionismo de Herbet Spencer (1820-1903), adquiriu identidade própria e abriu frentes para outras investigações em terras amazônicas. A ideia de *intelligentsia* se dá para Nunes tal qual "a acepção de Karl Mannheim, o grupo heterogêneo, no exercício de profissões liberais, de que participam como escritores, artistas e homens de ciência, elementos de diferentes classes sociais" (NUNES, 2009, p. 386). Esta geração, perfilhada a partir de 1870, composta por médicos, advogados e professores, a maioria sem formação especializada, conquistou a identidade intelectual, pela demonstração de aguçado autodidatismo.

Por outro lado, é a partir de 1924, que se dá o primeiro projeto de fundação de uma Universidade – A Universidade Livre do Pará, projeto não consolidado, "natimorto, sepultado

no papel em que o riscaram" (NUNES, 2009, p. 386). Ao tratar do misto de deslumbramento e de decepção que podem ter acometido muito intelectuais na Amazônia, Nunes cita os escritos de Euclides da Cunha sobre a planície amazônica como uma adesão as essas "ideias novas". Atribui ao Naturalismo na literatura uma aproximação com o Positivismo e com o Evolucionismo, e afirma que a concepção do natural favorece a adoção do regionalismo, que ultrapassa, neste sentido, o domínio intelectual.

Nunes critica as contradições e as interferências das teorias de raça na obra de José Veríssimo "Raças cruzadas da Amazônia" de 1878, primeira versão do livro "Populações Mestiças da Amazônia". Para Nunes, a descrição quase "amorosa" de Veríssimo sobre os aspectos econômicos da região amazônica, as condições do meio, os habitantes interioranos, a maioria mamelucos e tapuios, com suas técnicas para pescar e construir, sua linguagem, as crenças, toda a descrição, delineada com um olhar etnográfico de Veríssimo, recebeu negativamente influência das ideias da superioridade racial. "nesse olhar quase amoroso sobre as gentes mestiças, prejudicado pela atitude de pedagogo que o Positivismo lhe inculcara: via-se degradadas porque deseducadas" (NUNES, 2009, p. 391).

Para Benedito Nunes, a Universidade "deve tudo ao presente e nada a esse passado que acabamos de recompor em rápidas linhas" (2012, p. 393). A antítese deste excerto discursivo revela um claro posicionamento: o passado no qual se alicerça a história da intelectualidade amazônica é incompleta e repleta de contradições. Segundo o crítico, todavia, a *intelligentsia* que precedeu o surgimento das Universidades na Amazônia fecundou uma cultura erudita, sem a qual estas instituições não existiriam. A partir de 1957, surgiu, então, a tardia formação universitária, aflorada no Brasil na terceira década do século XX, em 1934, data de fundação da Universidade de São Paulo e 1935, da Universidade do Brasil.

Nunes demonstra adesão a uma tese de Alfredo Bosi, segundo a qual a identidade de uma cultura universitária se dá como setor privilegiado, protegido e incrementado por grupos de investidores ou pelo estado que arca com parte dos gastos no setor superior. A Universidade é o lugar do embate entre tendências teóricas, com a perspectiva de promoção da mudança social e política. Algumas dessas de ordem conservadora e regressiva, as quais soam como reprodutoras das classes dominantes. Isso pode levar a adoção de modas ao invés de modos de pensamento. Todavia Nunes critica o que Bosi chama de Cultura Universitária, pois esta acepção nada mais é do que a cultura erudita institucionalizada que tenta produzir

uma herança de geração a geração, neste caso, como temporária, a Universidade moderna pode não se limitar a esta sondagem, pois é uma instância histórica de produção do conhecimento.

Nunes cita, neste ínterim, Paul Ricouer, para quem esta *Era* seria a "época da suspeita", pois questiona o conhecimento totalizador, demasiadamente abrangente e inquestionável, no qual repousaria a verdade científica. Para Nunes, a "Era da suspeita" é também a pletora da informação, gerada pela *mass-media*, pela comunicação de massa. Este conjunto de veículo de "informação audiovisual televisiva, por exemplo, alimenta-se tanto da matéria da cultura erudita quanto da popular, que ela devora" (NUNES, 2012, p. 394). O professor salienta nesta passagem a concepção de Adorno que vê a ação dos meios de comunicação como veículos de controle unificador da opinião, como instrumentos massificação da sociedade. O crítico Benedito enxerga na fusão entre cultura erudita e popular uma conversão simplificadora do conhecimento e que se infiltra nas instituições de ensino, entre elas, a Universidade.

CONCLUSÃO

Jucimara Tarricome, em alusão a este discurso, afirma que Nunes "ponderou sobre a crise das Universidades perante o aparato tecnológico e o que chamou de 'compensações': a prática da interdisciplinaridade e a publicação de revistas e livros" (2001, p. 88). No curso desta percepção, Benedito indagou: o desafio imanente a este tempo é como as Universidades poderão se opor às cercanias da mídia e, por outro lado, beneficiar-se da crise das ciências? E citou como resposta: a interdisciplinaridade e um programa consciente de publicações acadêmica e cultural.

O núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) é, para Benedito Nunes, o celeiro da interdisciplinaridade e da proposição de práticas intelectuais capazes de produzir mudanças significativas no campo intelectual, adequadas, sobretudo, a transformar a região em benefício da população local. O objetivo do NAEA seria, estando imune às injunções políticas e sem a pressão de grupos de interesse, tornar-se uma "usina de ideias" da Amazônia sobre a Amazônia. Armando Dias Mendes (2011) chama o NAEA de Azulejaria Intelectual da Amazônia, em uma alusão à condição almejada de incubadora de projetos com políticas

regionais. Assim, cumpriria as responsabilidades básicas de promover a investigação científica e o debate de ideias sobre a região. Mendes diz que o NAEA se devota ao estudo de uma "ladrilhagem intelectual".

> Por outras palavras: imaginava e continuo imaginando o NAEA como um compromisso visceral para com uma Amazônia humana e socialmente melhor do que a que temos. É também, eu bem o sei, o compromisso mais profundo de quantos têm feito e continuam fazendo esse Centro de altos estudos.

O empenho efetivo de construir uma nova Amazônia, socialmente melhor, aproxima a visão de Armando Mendes (2011) e Benedito Nunes. Neste caso, a tradição humanística, tão claudicante dentro da Universidade, poderia se interligar aos resultados do funcionamento da Universidade, em especial deste núcleo de altos estudos e permitir uma relação consciente entre o particular da região à universalidade do conhecimento. Deste modo, o regional (não o regionalista) continuaria na Amazônia sendo um traço inerente à formação universitária, como já o era na transição do século XIX para o XX.

A ideia crítica que também põe na mesma trilha os dois pesquisadores é a necessidade de investimento em uma *Intelligentsia* capaz de compreender "a ideia total de Amazônia, não só a ideia de pedaços ou fatias da Amazônia" (MENDES, 2001, p. 61).

Diante deste ângulo e do percurso histórico percorrido em seu discurso, Benedito Nunes acrescenta que, mesmo com enormes deficiências, "a Universidade Federal do Pará não é um fracasso. E se não é um fracasso, de que então precisaria? (2012, p.395) ". Em resposta, prossegue:

> [...] de muito dinheiro para alcançar com meios suficientes, a plenitude de seus fins próprios e conquistar sua identidade de Universidade da Amazônia, de que a interiorização, atualmente em curso, talvez seja o prelúdio. Mas não necessita só de dinheiro. (NUNES, 2012, p.395)

A interiorização a qual Nunes se refere é abertura de Campus no interior do Estado do Pará. A ideia adversativa do último trecho de Nunes ressalta que o dinheiro serve, com

ressalvas, para combater a desigualdade entre cursos divididos em "primos ricos" e "primos pobres". O investimento também pode subsidiar um forte programa editorial, o que impulsionaria a produção acadêmica. A instituição superior só pode merecer o sentido de comunidade quando se fundar em relações afetivo-intelectuais nas quais os parceiros, professores e alunos tenham nexo entre seus princípios. Deste modo, pode-se superar os mitos de autoensino, por iniciativa apenas do aluno e o da substituição do livro pelos aparatos digitais.

Para Benedito Nunes, a autodidatismo surge motivado pelas relações entre a *intelligentsia* de uma dada época e o espírito de congregação entre os membros de uma comunidade. O aprendizado antagonista e dialogante se dá em confronto com os mestres em um movimento ininterrupto, como em Guimarães Rosa, em que aprende também quem ensina e aprende também daqueles a quem ensina.

BIBLIOGRAFIA

MENDES, Armando Dias. "A estrela-guia da Estrella" *in* CHAVES, Lilia. *O amigo Bené: fazedor de rumos*/ Belém: Secult, 2011, p. 177.

NUNES, Benedito. *Aula inaugural da UFPA em abril de 1999.* Publicado na Revista Asas da Palavra – Especial Benedito Nunes, UNAMA, v. 12, n. 25, p. 385-395, jun 2009.

NUNES, Benedito. *Do Marajó ao Arquivo, breve panorama da cultura no Pará*, Secult/pa, ed.ufpa, 2012

SIRINELLI, Jean-François. Le hasard ou la nécessité? Une histoire en chantier: l'histoire des intellectuels. *Vingtième Siécle*, Revue d'Histoire, v. 9, n. 9, p. 99, 1986.

SIRINELLI, Jean-François. *Os Intelectuais*. In: RÉMOND, 2003.

TARRICOME, Jucimara. *Hermenêutica e crítica: o pensamento e a obra de Benedito Nunes.* São Paulo: Edusp para Ed. UFPA, 2011, p. 28.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

IMPRENSA PERIÓDICA EDUCACIONAL E CULTURA ESCOLAR

Cilene Maria Valente da Silva
UFPA, Brasil
valentecilene@yahoo.com.br

Cesar Augusto Castro
UFPA/UFMA, Brasil
ccampin@terra.com.br

RESUMO: O presente trabalho trata da Imprensa Periódica Educacional evidenciando as práticas culturais presentes na circularidade das ideias. O corpus de análise constitui-se de três edições da Revista Escola – a revista do professorado do Pará. Como procedimento metodológico, utilizou-se a pesquisa documental, no sentido de desvelar práticas culturais presentes, analisando os textos de autoria de Dalcídio Jurandir. A interlocução com os textos, cujo conteúdo remete a exemplos que se apresentam além da ideia de modelos, refletem preocupações fundantes com a função da educação na Amazônia, uma voz não dissidente, mas não controlada, configurando, assim, práticas culturais diferenciadas no contexto de modelização que se constituiu a cultura escolar no âmbito da revista.

PALAVRAS-CHAVE: Imprensa Periódica Educacional; Revista Escola; Cultura Escolar

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas culturais presentes no conteúdo da Revista Escola – a revista do professorado do Pará, analisando duas edições, mais precisamente os textos de Dalcidio Jurandir: O problema do ensino rural e Educação e liberdade presentes na referida revista, na perspectiva de abordar a cultura escolar para refletir se é possível identificar nesses textos práticas culturais que apontam modelos e condutas de ensino? Essas práticas culturais podem ser consideradas trajetórias distintas das mediadas e norteadas pelos dispositivos normativos, no exemplo da revista Escola?

No que tange à imprensa periódica, sabe-se que elas representam uma cultura de uma determina sociedade em uma determinada época. Assim, convém destacar que é porta voz de uma determinada cultura, mas também cria cultura.

Cultura transfigura-se de um conceito imerso de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se amplia uma gama de sentidos mudáveis e versáteis. Cultura abandona, pouco a pouco, a ideia de ser domínio único da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua pluralidade – *culturas* – e adjetivado, o conceito que

insere novas e diferentes possibilidades de sentido, possibilitando identificar práticas de sentidos diversos, que nem sempre refletem a prescrições e normas. Sendo assim, nos permite ampliar a visão para a análise dos periódicos para além de serem somente um dispositivo modelizador dos processos de educação.

Ao analisar periódicos educacionais, impõe-se a análise da cultura escolar, na medida que esse suporte integra a conjuntura dos fazeres pedagógicos. Entende-se, então, como exemplo de cultura escolar, como "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (JULIA, 2001, p. 10). Nesse sentido ao analisar os impressos periódicos como materialidade da cultura material, deve-se

> abranger uma série de elementos que constituem o universo escolar, como os objetos de leitura e escrita (lápis, caneta, livros, etc.), materiais de limpeza (panos, vassouras, tapetes, etc.), mobiliários (cadeiras, carteiras, bancos, mesas, etc.), indumentárias (fardamentos, chapéus, calçados, etc.) dentre outros, os quais podem ser estudados sob perspectivas e ângulos teóricos e metodológicos diversos, inclusive sob um enfoque mais regionalizado (CASTRO, 2011, p.13).

A cultura material escolar está centrada na "relação humana com o mundo material" (SOUZA, 2007, p.11). Considerar as revistas educacionais como artefato da cultura material, significa dar-lhe o estatuto ao tentar flagrar sua materialidade, as ideologias impostas e a "[...]intromissão da indústria no universo escolar não apenas como fornecedora[...]; mas também como produtora de novas necessidades, e não simplesmente reflexo das relações sociais" (VEIGA, 2000), é nessa perspectiva que se analisa a Revista Escola edições de 1934 e 1935.

Observa-se que os impressos educacionais vêm sendo objeto de estudos de natureza diversa, além de serem suporte e fonte para investigar diferentes aspectos da história da educação, eles próprios são analisados como objetos que conformam o campo da educação escolar porque são portadores de dispositivos materiais estratégicos na produção e ordenação das representações e práticas sociais desse campo (CASTELLANOS, 2017). A partir de levantamento exploratório sobre as revistas que compõe os periódicos educacionais de Belém, identificou-se 11 periódicos no período de 1880 a 1935, de imprensa especializada dirigida aos professores, confirmando assim, o acentuado uso deste dispositivo da cultura material

escolar, no sentido de normatizar práticas de organização do tempo e de condutas escolares (CARVALHO E TOLEDO, 2007).

Os periódicos educacionais quando utilizados como fonte para investigar diferentes práticas culturais no âmbito da história da educação, apresentam-se como objetos que modelam o campo da educação escolar porque são veículos de dispositivos materiais essenciais na produção e ordenação das representações e práticas sociais desse campo. Na análise de Carvalho (2007), uma das formas de compreender o impresso educacional é como dispositivo modelizador, que incide no do modelo escolar no período republicano. Nesse sentido, a escola, cuja cultura apresenta-se absolutamente escritural, inseriu os impressos como veículo fundamental de repasse de saberes, de organização de suas práticas e de suas dinâmicas temporais, estabelecendo uma ordem dos impressos, no jogo das prescrições e usos desses objetos.

A constituição do modelo escolar presente nos impressos educacionais traduz a sua constituição, mas também o configura. Essa evidencia, própria da modernidade, inclusive, ligam-se ao processo de surgimento do Estado moderno, cujo papel foi fundamental no que se refere à institucionalização da forma escolar nos séculos XVIII e XIX, quando intervém decisivamente ao substituir a Igreja no controle do ensino e criar as condições para a profissionalização dos professores. A Revista Escolacontinuou a trajetória de publicação voltada para instrução popular no Pará, essa revista foi uma criação destinada a melhorar a educação no Pará, sobre a responsabilidade da Diretoria da Instrução Pública, com o objetivo de preencher a lacuna que faltava na administração pública, no sentido de publicar os despachos e notificações oficiais do Governador e do Secretário de Instrução Pública.

Segundo Carvalho (2007), para trazer à tona os processos de constituição de modelos escolares é necessário tratar as ideias que subsidiam as condições materiais de produção e de circulação. Tal posição teórica considera tratar o impresso, como veículo que circulam representações e enunciados conformadores desses modelos, como objeto cultural que, constitutivamente, guarda as marcas de sua produção e de seus usos, o que pode se observar com nas temáticas tratadas na Revista Escola - a revista do Professorado do Pará, que versam sobre modelos pedagógicos para bem ensinar.

Considerando os excertos de 1 e 2 do texto denominado O Problema do Ensino Rural de autoria do escritor Dalcidio Jurandir, observa-se a preocupação do autor com o trabalho

pedagógico de uma escola da região do Salgado, defendendo que os ensinamentos da referida escola se realizem a partir de uma profunda interlocução com o ambiente, de forma a ser elaborada com o objetivo de que os conhecimentos e as condições didáticas se afastem dos modelos instituídos e busquem no próprio fazer cotidianos da comunidade, construam práticas pedagógicas com sentidos para os habitantes do lugar e possam habilitá-los a se desenvolverem no próprio município que vivem, pensando a educação para além da instrução, mas para promover o desenvolvimento humano.

Excerto 1

[...] "Hoje mais do que nunca devemos encaminhar nosso povo, a fixar sua realidade dentro do meio em que nasceu, educando-os na sua própria atmosfera de atividade".

Fonte: Revista Escola, nº3, v.1, agosto de 1934, p. 35 a 39

Excerto 2

[...] "os métodos das escolas rurais devem se inspirar nas condições e necessidades do trabalho e interesse das ceanças em sua própria ambiência. A piscicultura é o próprio curso das escolas do Salgado. O peixe vem do mar, dos rios e igarapés, das tapagens dos lagos, dos balsedos. É um ramo maravilhoso de observação, de interesses e sugestões fecundas. A água é um centro e interesse. O peixe encaminha o interesse ac história natural".

Fonte: Revista Escola, nº3, v.1, agosto de 1934, p. 35 a 39

Considera-se que os fragmentos acima apresentados estão na perspectiva da análise de tratar os impressos como objetos arqueológicos (CARVALHO, 2007, p.90), cuja a elaboração está eivada de representações. Essa perspectiva se fundamenta sobre os conceitos produzidos pela História Cultural, como os de estratégia, tática, representação e lutas de representação sujeitos envolvidos, constituindo trajetória que vai além apenas da simples informante, outras representações que podem modelizar novas práticas.

Sendo assim, em determinadas análises historiográficas que têm se dedicado aos impressos educacionais, formação docente e imprensa se articularam no processo de

constituição do próprio ofício, no processo de constituição da cultura pedagógica e nos processos de disputas e prescrições de modelos e práticas escolares. Adotando-se essa perspectiva é importante dimensionar a articulação entre impressos e processos de constituição de modelos escolares, assim como com os processos inerentes à profissionalização docente.

A perspectiva deste trabalho fundamentou-se sobre os conceitos produzidos pela História Cultural, e seus contexto de estratégia, tática, representação e lutas de representação, exigindo determinado deslocamento no tratamento na análise da revista, considerando-a como objeto cultural que carrega marca de sua produção, sendo assim, a REVISTA ESCOLA produzida, distribuída pela Instrução Pública do estado do Pará órgão já aponta o caráter modelizador, expresso nas temáticas presentes nas edições analisadas.

A Revista ESCOLA deixou de ser simples informante das ideias de um determinado período, sobre um determinado campo de conhecimento, neste caso o campo conhecimento é a educação, pode-se também citar a formação de professores, serviu como espaço para identificar o anseio dos textos analisados por mudança, por práticas culturais no fazer educativo do professor que supere a simples instrução.

Sendo assim, embora a REVISTA ESCOLA fosse produzida e distribuída pela Instrução Pública do estado do Pará, em que os textos analisados fossem de autoria de um funcionário o que concorre diretamente para seu caráter modelizador, não foi só isso que se observou, então, será que os impressos podem comportar usos muitos diferentes da trajetória para os quais foram produzidos? Mas como serão os usos e a apropriação desse material a exemplo dos textos de autoria de Dalcidio Jurandir? Bem, mas isso é uma outra história!

Referências

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. In BENCOSTA, Marcos Levy (org). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários. São Paulo: Cortez, 2007. p 17 a 39.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Os sentidos da forma e análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de (Org.). Cinco estudos em história e historiografia da educação. Belo Horizonte: Autência, 2007. p. 89 a 110.

CASTRO, C. A. Os usos e as tipologias dos materiais escolares no Maranhão Oitocentista. In: CASTRO, C. A.; CURY, C. E.; LOPES, A. P.C; PINHEIRO, A. C. F. (Orgs.). Objetos,

práticas e sujeitos escolares no Norte e Nordeste. São Luís: EDUFMA; UFPB; Café & Lápis, 2011.

CASTELLANOS, Samuel Luis Vellázquez. O livro escolar no Maranhão. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2017.

JULIA, Dominique. A cultura Revista Brasileira de História da Educação, n.4, v.1.p.9 a 44. Jan./jun., 2001.

SOUZA, Rosa de Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, Marcos Levy (org). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163 a 89.

VEIGA, Cyntia Greive. Cultura Material Escolar no século XX, Minas Gerais. IN: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000. Rio de Janeiro, RJ. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro, RJ, nov. 2000. p. 1 a 9.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

INCURSÃO TEÓRICA NAS DEFINIÇÕES DE CULTURA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE JEAN CLAUDE FORQUIN

Marlucy do Socorro Aragão de Sousa
PPGED-UFPA/ Brasil
marlucysousa@yahoo.com.br

RESUMO: Neste trabalho apresentamos uma discussão sobre a cultura escolar, os saberes e as práticas escolares, apresentando o pensamento de teóricos que discutem esta temática, mais especificamente as ideias de Jean Claude Forquin. Importante ressaltar que este estudo está inserido no contexto de uma pesquisa mais abrangente sobre a cultura material escolar. Nesse sentido, de maneira a restringir o corpus do estudo e garantir-lhe uma certa homogeneidade, optamos por tecer a reflexão acerca da cultura escolar, como categoria de análise, aos estudos em história da educação, ainda que reconheçamos que as fronteiras entre as áreas do conhecimento educacional sejam tênues e que a interdisciplinaridade é uma das marcas do exercício em educação.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Escolar; Práticas Escolares; Jean Claude Forquin

1. Introdução

A emergência do debate sobre a cultura escolar nos anos 1970 manifestou a preocupação crescente com a temática da cultura, disseminada inicialmente no seio de uma intelectualidade marxista, que cada vez mais se interrogava sobre as práticas culturais como constitutivas da sociedade e não somente como produtos das relações socioeconômicas.

A problemática espraiava-se pelos vários campos de conhecimento, sensibilizando linguistas, filósofos, historiadores e sociólogos e abarcando diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que serão brevemente apresentadas ao longo deste trabalho. Foi apropriada pelo campo educacional também de maneira variada, incitando os educadores a reconhecer a existência de uma cultura escolar que demandava investigação.

O artigo de José Mário Pires Azanha, "Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa", publicado em 1991 na Revista da USP, partia de uma interrogação sobre a crise em educação e propunha um inventário das práticas escolares, de maneira a realizar um mapeamento cultural da escola, atento à sua constituição histórico-social.

Ao mesmo tempo, a revista Teoria & Educação publicava a tradução dos artigos de André Chervel, "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa", em 1990, e de *Jean Claude Forquin*, "Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas

sociais", em 1992. Dava-se início a uma reflexão que atingiria uma gama variada de pesquisas educacionais.

O referencial teórico a ser utilizado neste ensaio, por tratar-se da cultura escolar e práticas escolares é proveniente de várias áreas do conhecimento como a Educação, a História, os Estudos Culturais e a Sociologia.

2- Incursões teóricas sobre Cultura Escolar

Sobre o eixo temático *Cultura Escolar*, abordaremos as definições de cultura escolar mais utilizadas pelo campo. Trabalhos de Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago serão discutidos, procurando-se estabelecer semelhanças e diferenças entre as concepções dos autores.

Dominiqui Julia (2001, p. 10) diz que *cultura escolar* não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Ainda de acordo com Julia (2001), é de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que procura preencher esta lacuna. Ela tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas.

Julia (2001, p. 13), evidencia o período moderno e contemporâneo, isto é, o período compreendido entre os séculos XVI e XIX. Segundo este autor, o século XVI vê a realização de um espaço escolar à parte, comum edifício, um mobiliário e um material específicos: o que é verdadeiro para as universidades desde o século XV prolonga-se neste momento no colégio,

que hoje chamamos secundário. Basta refletir sobre as exigências materiais manifestadas pelos jesuítas no momento em que eles se veem encarregados, por determinação da administração de determinada municipalidade, de um estabelecimento escolar, e também sobre a proximidade das plantas utilizadas, que torna ainda hoje reconhecível, no espaço urbano contemporâneo, o antigo colégio da Companhia.

Segundo Julia (2001), a partir do século XVIII: nos Países Baixos, as escolas diaconais dos pobres e os orfanatos tiveram assim, relativamente cedo, seu equipamento específico; na França, as escolas urbanas dos Frades das Escolas Cristãs dispunham de um local e de um mobiliário apropriados ao ensino simultâneo. As escolas de caridade constituíam apenas uma minoria e que a existência de um espaço escolar autônomo só foi obtida, no conjunto das escolas primárias, no decorrer do século XIX.

André Chervel (*apud*, FARIA FIALHO et al, 2004), defendia a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original. Ao discorrer sobre a construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa, Chervel criticava os esquemas explicativos que posicionavam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores, fundados pelas universidades; e a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar portanto, do conservadorismo, da rotina e da inércia. Para ele, a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional.

Linguista, Chervel produziu uma série de estudos no âmbito da história das disciplinas escolares sobre o ensino do francês. A ortografia (1969), a gramática (1977), o ditado (1989) e a composição francesa (1999), nos séculos XIX e XX, estiveram sob suas lentes e fundaram sua compreensão da dimensão histórica da cultura escolar: tanto no que ela se apropriava das circunstâncias sociais, quanto no que interferia na sociedade.

2.1. ***Contribuições de Jean Claude Forquin***

Sensibilizado também pelas questões relativas à constituição das disciplinas escolares, mas atuando na intersecção com os estudos sobre currículo, Jean Claude Forquin, (*apud* FARIA FIALHO et al, 2004), caracterizava a cultura escolar como seletiva, no que concerne à

cultura social, e derivada, no que tange à sua relação com a cultura de criação ou invenção das ciências fonte.

Para Forquin (1993), era efeito de um trabalho de reinterpretação e reavaliação contínua do que devia ser conservado, ao lado de um movimento de esquecimento de parcelas da experiência humana, que se operava a seleção, na herança cultural, de conteúdos tidos por imprescindíveis à educação do homem e fundamentais à perpetuação da sociedade, incluídos no currículo escolar. Fazia-se acompanhar, ainda, de uma transformação do conhecimento produzido pela academia. E, nesse sentido, não apenas recortava saberes e materiais culturais disponíveis em um dado momento na sociedade, mas efetuava a reorganização e reestruturação desses saberes, perante a necessidade de transposição didática.

De acordo com Forquin (1992), a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado numa sociedade. Ela deve também, afim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização de reestruturação, de transposição didática. É que a ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno, tanto quanto a obra do escritor, ou o pensamento do teórico.

Forquin identificava três imperativos na conformação da transposição didática. O primeiro, a transposição propriamente dita, provinha do reconhecimento da diferença entre arte de ensinar e a arte de inventar. Cabia ao professor levar o aluno a redescobrir um conhecimento já inventado pela ciência, tendo em conta o estado do conhecente, do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva com respeito ao saber e a forma institucionalizada da relação entre um e outro, em cada contexto social. O segundo, a interiorização, decorria do uso dos dispositivos de repetição e exame como formas de assimilação. O terceiro, os imperativos institucionais, referiam-se ao tempo de aula, à divisão do conhecimento por séries, aos ritmos de exercícios e aos mecanismos de controle.

Forquin (1993) verifica que a transmissão da cultura no âmbito da escola ocorre de forma bastante conflituosa, uma vez que os conteúdos tratados dizem respeito à escolha e à imposição dos professores de forma dissociada da realidade de quem aprende e de quem ensina, materializando, desse modo, o elemento conflituoso dessa relação. Assim, segundo Forquin, não haverá ensino sem aquiescência dos alunos e clareza dos professores uma vez

que "ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos"(1993, p. 09). Ou seja, é preciso crer no que se ensina.

A compreensão da cultura enquanto conteúdo substancial da educação, sua justificação última, é o que confere significado a esta como conjunto de práticas que atribuem determinados significados a indivíduos e grupos e, por que não dizer, à escola, insere-se no propósito de oferecer uma possibilidade de análise do currículo escolar como prática cultural.

Forquin apresenta a *"Cultura Escolar"* como sendo aquele conjunto de saberes, que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos (p.167). E nesta está pressuposta uma seleção prévia de elementos presentes das culturas: humana, científica ou popular, erudita ou de massas. Uma seleção sempre intencional.

Algumas considerações

A noção de cultura escolar tem significado, sem dúvida, um refinamento metodológico e analítico de nossas pesquisas e tem possibilitado o fortalecimento do diálogo, por um lado, com a historiografia e, por outro, com as demais áreas e ciências da educação. No entanto, esse refinamento, geralmente acompanhado pela produção de objetos cada vez mais específicos e que demandam estudos cada vez mais verticalizados, traz, também, alguns problemas. O primeiro e, a nosso ver, mais sério, é a ausência de pesquisas de base no âmbito da história da educação. Acreditamos que a passos largos, muito largos, passamos de uma história das políticas, da organização e do pensamento educacionais, para uma história das culturas escolares sem que, no entanto, tenhamos produzido uma cultura historiográfica e pesquisas de base que deem suporte a esta passagem.

Assim, estudar a cultura escolar é estudar os processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a imposição de condutas circunscritas à escola.

Referências

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. et al. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação.** *In:* Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**. Campinas SP: Unicamp, v.16, n.1, (46), p. 87-102, jan. - abr. 2005.

FORQUIN, Jean- Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: **revista brasileira de história da educação,** n°1 jan./jun. 2001.

PESEZ, Jean Marie. A história da cultura material. In: **A nova história**. Coimbra: Almedina, 1990.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE BRASIL E ARGENTINA

Maria Natalina Mendes Freitas
UFPA- Brasil
mnfreitas@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho em andamento faz parte da Tese de doutoramento que vem sendo desenvolvida no PPGED/UFPA. A problemática de investigação é a relação entre infância e educação no pensamento educacional brasileiro e argentino, produzido no interior dos programas de pós-graduação em educação, publicados na forma de dissertação e tese. Objetiva analisar com base na história cultural, a produção acadêmica do Brasil e da Argentina sobre a relação infância-educação para compreender seu sentido histórico e epistemológico. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórica, sendo que a primeira etapa é a realização do levantamento das produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil e da Argentina onde este trabalho se situa. Apresentaremos os dados iniciais, na tentativa de compreender a temática em relação aos países citados, com recursos aos estudos da infância e sua educação.

PALAVRAS-CHAVES: Educação; Infância; América Latina

Introdução

É a partir da metade do século XX que a criança é reconhecida como cidadão e sujeito de direito, configurando a infância como uma fase de vida fundamental da existência humana, ou seja, como nos lembra Langer[285], "uma etapa tão ampla e decisiva da existência humana não deve permanecer para sempre velada e esquecida". Daí a infância ser pesquisada em diferentes enfoques por muitos pesquisadores que têm se dedicado ao estudo desta temática, permitindo uma riqueza de opções teóricas e metodológicas para entender a questão.

Este texto é parte de uma tese de doutoramento ainda em construção que vem sendo desenvolvida no PPGED, desde fevereiro de 2015, Linha Educação, Cultura e Sociedade. O **objeto** de pesquisa da tese é a relação entre infância e educação no pensamento educacional brasileiro e argentino, produzido no interior dos programas de pós-graduação em educação, publicados na forma de dissertação e tese. As **questões** que levantamos são: Quais as bases teóricas que fundamentam as pesquisas que relacionam infância-educação no Brasil e na Argentina? Estariam estas pesquisas reforçando uma compreensão descontextualizada de

[285] William L. Langer. IN: DE MAUSE, Lloyd. Prólogo do livro Historia de la infância. Madri: Alianza Universidad. 1994. "Uma etapa tan amplia y decisiva de la existência humana no debe permanecer por siempre velada y olvidad..."p. 11.

infância nesses países? Que semelhanças e diferenças há entre as produções acadêmicas dos dois países? Tais pesquisas evidenciam uma perspectiva crítica sobre a temática?Neste recorte, a perspectiva é fazer uma reflexão acerca da compreensão de infância apresentada pelos pesquisadores dos dois países. É possível afirmar que este estudo se configura relevante no cenário da história da educação por possibilitar a visibilidade de pesquisas que vem sendo desenvolvidas por pesquisadores dos dois países sobre a temática, repercutindo e consolidando-se na crescente formação de redes latino-americana de pesquisadores acerca da infância.

Metodologia

Metodologicamente, trata-se de uma tese teórica porque tem como objetivo realizar uma análise da produção acadêmica do Brasil e da Argentina, desenvolvida em três etapas de investigação. Segundo Severino (2016, p. 236) a tese teórica deve "representar um avanço para a área cientifica em que se situa. Deve fazer crescer a ciência". Para Umberto Eco (1989, p. 11), uma tese teórica "é aquela que se propõem atacar um problema abstrato que pode já ter sido ou não objeto de outras reflexões". Assim, o que apresentaremos são resultados da primeira etapa da investigação.

Em termos metodológicos, a proposta se aproxima dos estudos configurados como estado da arte e/ou estado do conhecimento, que possibilitam, num recorte temático e temporal, sistematizar a produção sobre um determinado campo de conhecimento, categorizar temas e subtemas, (re)conhecer os principais resultados de pesquisas, identificar recorrências, convergências, temas emergenciais, bem como ausências, lacunas e potencialidades.

Romanowski e Ens (2006, p. 38) dizem que a intensificação de publicações do tipo estado da arte ou estado do conhecimento na área da Educação têm gerado muitas inquietações. Nesta direção, elas levantam as seguintes indagações:

> [...] Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área? O que é de fato específico de uma determinada área da educação, a formação de professores, o currículo, a formação continuada, as políticas educacionais? Parece que o interesse pelos temas educacionais não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços de formação, sejam escolares ou não escolares.

De fato, como estudiosa da infância e da educação a ela correlata tenho constatado que impactos das análises das pesquisas na prática cotidiana da escola não têm ocorrido.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, no caso do Brasil, o processo metodológico adotado para verificação de produções brasileiras levou em consideração o Portal de Banco de

Teses e Dissertações da CAPES[286] como fonte privilegiada, por se constituir em um dos mais relevantes bancos de divulgação da produção acadêmica do país. Assim, delimitamos a busca a partir de palavras-chave e resumo, entre os anos disponibilizados pelo portal, de 1985 até 2017. No caso da Argentina, o Portal ainda está em construção, o que exigiu uma pesquisa atenta nos repositórios de universidades[287] daquele país.

O resultado deste exercício foram milhares de trabalhos localizados em diferentes áreas do conhecimento. À vista disso, elegemos como descritores infância e educaçãocom o objetivo de caracterizar a produção no âmbito das relações entre infância e educação. A partir do momento em que os dados brutos foram sistematizados, estamos no momento trabalhando no refinamento da pesquisa, levando em consideração o seguinte quadro:

Palavras-chave de Busca	**Palavras Secundárias**
Infância	Quilombola, ribeirinhos, ribeirinha, extrativista, indígena, camponeses, camponesa, assentamento, assentados, criança, educação, infância, criança como sujeito de direitos, infância e criança, criança como sujeito de direitos, ciganos, infância cigana
Educação	
Educação Infantil	
Infância, Educação	

Após este refinamento iremos escolher as obras chaves para darmos início as análises do objeto de investigação e consequentemente a escrita da tese.

Discussão dos dados

A partir de um primeiro levantamento, percebe-se que as investigações acerca da temática da infância no Brasil, vem ocorrendo entre os vários campos que são compreendidos como transdisciplinares confluindo e interagindo em perspectivas disciplinares diferentes, tendo como fundamento teórico a literatura de autores europeus e americanos, tais como: Ariès (2006); Heywood (2004); DEMause (1994); Gélis (2009); entre outros. No Brasil há um volume considerado de teses e dissertações (59.881) acerca da temática de Educação Infantil e um tema que vem ganhando amplos estudos configura-se como Sociologia da Infância, ancorados nos estudos de pesquisadores ingleses e americanos.

[286] Sistema Banco de Teses e Dissertações, disponível para o público através do endereço eletrônico http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses

[287] De um total de 53 universidades Federais, optamos por aquelas que oferecem Mestrado e Doutorado em Educação num universo de 23 universidades.

De acordo com Carli (2011, p. 34), os estudos da infância na Argentina ocorrem a partir do retorno da democracia em 1983, principalmente pela articulação dos aportes teóricos entre as diversas disciplinas e também porque a infância tem estado nas agendas das políticas públicas e mais o envolvimento dos organismos internacionais que pautam também a temática referida. Diante de tais argumentos, a autora apresenta uma classificação "provisória", tais como: Aporte del Psicoanálisis; Aporte del la sociologia, del derecho y del trabalho social; Aporte de los estudios literários, de la comunicación y de la cultura Aporte de la antropologia y de la antropologia de la educación y Aporte del campo de la historia y de la historia de la educación[288]. Percebe-se também conforme o levantamento realizado que há uma certa orfandade de estudos da infância em relação a Educação Infantil e Educação.

Resultados Provisórios

Em um primeiro apanhado desta investigação destacamos alguns pontos, tais como:

a) Há um avanço considerável de investigações sobre infância nos dois países após a ditadura militar;
b) Em ambos há o reconhecimento da criança como sujeito de direito;
c) A investigação vem ocorrendo entre os vários campos que são compreendidos como transdisciplinares confluindo e interagindo em perspectivas disciplinares diferentes;
d) Há uma certa orfandade de estudos da infância em relação a Educação Infantil e Educação (Argentina);
e) Os estudos sobre infância objetivam compreender os saberes em cada campo específico do conhecimento, tais como: História, Psicologia, Antropologia, Sociologia e Direito;
f) Na Argentina os estudos e investigações estão centrados no final do século XIX e metade do século XX (1960);
g) As linhas de investigação concentram-se nas temáticas da Minoridade, Judicialização e o Período Peronista (Argentina);
h) Um campo investigativo que vem crescendo é o que diz respeito a infância contemporânea (Argentina);
i) A **REHIAL**- Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina- atualmente mantem diálogos entre pesquisadores latinos e de outras regiões https://www.aacademica.org/rehial;
j) Observa-se que no Brasil as bases de investigações e suas sistematizações concentram-se em grande parte nos saberes acadêmicos e saberes da prática.
k) A Argentina possui mais autonomia em sua produção, no entanto, centra-se na transferência dos conhecimentos entre investigadores regionais e alguns casos entre

[288] CARLI, Sandra. El campo de estúdios sobre la infância en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre su desafios. IN: COSSE, Isabella; LLOBET, Valeria; VILLALTA, Carla & ZAPIOLA, María Carolina. **Infancias: políticas y saberes em Argentina y Brasil- Siglos XIX y XX**. Buenos Aires: Teseo. 2011

outros países através da interlocução de suas Redes de Pesquisas (Brasil, Chile, México, Colômbia, Bolívia e países da Europa- Espanha principalmente);

l) As teses e dissertações em muitas universidades argentina não disponibilizam os resumos e palavras-chave, o que exige a leitura da introdução dos trabalhos;
m) As teses e dissertações das universidades argentinas em sua maioria já estão editadas em formato de livros pelos programas de incentivo à investigação – CONICET entre outros;
n) Infelizmente no que diz respeito ao acesso nos portais das Bases de Dados nas universidades argentinas, apresentam diversas dificuldades, especialmente, no que diz respeito à disponibilidade de informações sobre as teses e dissertações. Assim como no portal institucional do Ministério de Educação da Nação. As informações que temos é que são bases que ainda estão se organizando e é muito recente.
o) A pesquisa pelo termo infância e educação, remete geralmente a Ciências Sociais, História, Antropologia, Sociologia, Psicologia e Direito. Em Ciências da educação, esse termo é encontrado geralmente referenciado à didática, formação do professor e questões que envolvem metodologias de apropriação de leitura e escrita; literatura e dificuldades de aprendizagem em alunos com deficiências, violência na escola, entre outras.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**, Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CARLI, Sandra. El campo de estúdios sobre la infância en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre su desafios. IN: COSSE, Isabella; LLOBET, Valeria; VILLALTA, Carla & ZAPIOLA, María Carolina. **Infancias: políticas y saberes em Argentina y Brasil- Siglos XIX y XX**. Buenos Aires: Teseo. 2011.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** Tradução Gilson Cesar Cardosa de Souza. São Paulo: Editora Perspectiva. 1989.

DE MAUSE, Lloyd. **Historia de la infância.** Madri: Alianza Universidad. 1994.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. IN: CHARTIER, Roger. **História da vida privada**. V. 3. São Paulo: Companhia das Letras. 2009.

Heywood, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed. 2004.

LANGER, William L. Prólogo do livro Historia de la infância. IN: DE MAUSE, Lloyd. **Historia de la infância**. Madri: Alianza Universidad. 1994.

ROMANOWSKI, JOANA P. & ENS, ROMILDA T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. *37.*

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, Cortez, 2016.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO QUARTEL DOS EDUCANDOS DA COLÔNIA MILITAR PEDRO II NO AMAPÁ NO SÉCULO XIX

Vitor Sousa Cunha Nery
UEAP - Brasil
vitor.nery@ueap.edu.br

César Augusto Castro
UFMA – Brasil
ccampin@terra.com.br

RESUMO: Este artigo tem objetivo analisar a instrução primária no quartel dos educandos da colônia militar Pedro II, na província d Pará no século XIX. E tem como problema de pesquisa, como se configurou a Instrução Primária na Colônia Militar Pedro II na Província do Pará no Século XIX? e como se constituiu a escolarização de crianças órfãs e desvalidas no extremo norte do Brasil imperial em região de fronteira?. Para atingir tal propósito nos apoiamos no tipo de pesquisa documental e bibliográfica, de caráter exploratório fundamentado teoricamente na História Cultural. A experiência da colônia militar Pedro II no século XIX contribuiu para expansão da instrução pública na província do Pará e compreender o habitus de escolarização no extremo norte do Brasil imperial em região de fronteira.

PALAVRAS-CHAVE: Instrução Primária. Província do Pará. Colônia Militar. Século XIX.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1840 a colonização militar entrou em pauta nas esferas decisórias do governo imperial principalmente por conta da instabilidade política ocasionada por Vários motins de cunho popular nas varias regiões do Brasil durante o Período Regencial (1831-1840).

Dentre os motivos alegados pelos revoltosos, destacam-se a falta de um governo forte, que naquele momento era exercido pelo governo provisório; e, o não atendimento das necessidades da população pobre, cujas condições de vida eram precárias. A Cabanagem ocorrida entre 1835 e 1840 na província do Pará, foi uma dessas revoltas no aludido período.

A primeira Colônia Militar instalada no Brasil Império foi criada na província do Pará, em 06 de maio de 1840 na margem esquerda do rio Araguari, entre os rios Tracajatuba e Aporema, região próxima aos limites do Brasil com a Guiana Francesa. Inaugurada com 74 indivíduos entre praças, mulheres e crianças (TREZE DE MAIO, 1840, p.39).

Segundo o presidente da província do Pará, Antonio de Miranda, a Colônia Militar Pedro II, foi criada para promover a colonização e a agricultura, num esforço por povoar algumas regiões da província (PARÁ, 1840). Dependendo da localização da s colônias militares deveria se atentar para os seus reais propósitos, defendendo o papel de policiamento e controle social que estas colônias teriam principalmente quanto ao combate a formação de quilombos (NUNES, 2012).

Autoridades da província do Pará em agosto de 1837, ordenaram a destruição de um mocambo não muito distante da vila de Macapá (PARÁ, 1837). O governo do Pará informou o Ministério da Justiça em setembro de 1848 que nas imediações de Macapá tinham se formado perigosas reuniões de malfeitores e escravos fugidos, que põem em susto os habitantes desta região‖ (PARÁ, 1848).

Nesse mesmo ano, a França havia decretado a abolição da escravatura em suas colônias, o que se supõe ter estimulado a fuga de escravos para a região de fronteira do Amapá com a Guiana Francesa, tornando esses espaços ainda mais conflituosos. As próprias autoridades provinciais do Pará argumentavam que o governador da Guiana Francesa tinha enviado uma correspondência esclarecendo que, em virtude do decreto da Republica Francesa, que a aboliu a escravidão nas suas colônias e possessões, este país não podia mais entregar escravos ao Brasil. Restava então ao governo brasileiro criar medidas de controle sobre a região (QUEIROZ; GOMES, 2002).

A Colônia Militar Pedro II, também cumpriu o papel de receber os meninos órfãos e desvalidos, os enjeitados e as crianças pobres, onde era oferecida a instrução primária e aprendizagem profissional, com o objetivo de formar futuros operários e militares para província do Pará.

Diante desse cenário, elencamos para este artigo a seguinte problemática: Como se configurou a Instrução Primária na Colônia Militar Pedro II na Província do Pará no Século XIX? e como se constituiu a escolarização de crianças órfãs e desvalidas no extremo norte do Brasil imperial em região de fronteira?

Para atingir tal propósito nos apoiamos no tipo de pesquisa documental e bibliográfica, de caráter exploratório fundamentado teoricamente na História Cultural, nas ideias de Burke (2005), Chartier (2002) e Elias (1994/2001). Nos fundamentamos também, em autores brasileiros sobre a história da Amazônia, a saber: Del Priore

(1991), Acevedo Marin (1998), Queiroz; Gomes (2002), Medeiros (2006), Bezerra Neto (2010), Nunes (2012), Silva (2013). Assim como sobre a história da educação brasileira, Castro (2007); Gondra; Shueler (2008), Rizzini; Araújo (2011) e Stamatto (2016).

A História Cultural em Burke (2005) menciona a emergência dos aspectos culturais no que diz respeito aos estudos relacionados ao comportamento humano como centro privilegiado do conhecimento histórico. Assim, esquemas teóricos generalizantes foram abandonados, havendo uma valorização de grupos particulares, a exemplo dos alunos e professores da instrução primária de colônias militares no século XIX.

Segundo Chartier (2002 p.16), a História Cultural tem por [...] principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler‖. O autor esclarece também que:

> As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem impor uma autoridade à custa de outros, pois elas menosprezadas a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas [...]. As lutas de representação tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (Idem p. 17).

A história cultural é o resultado de um diálogo que se estabeleceu, desde os anos de 1960, entre a sociologia, a antropologia e a história. Essa nova forma de escrever a história da educação, [...] tem possibilitado olhar a educação escolar no Império de um ponto de vista enriquecido [...] (HILSDORF, 2003, p.41). As pesquisas sobre a instrução primária em colônias militares no período imperial têm trazido à luz vários aspectos que até então estavam na penumbra, na invisibilidade, permitindo traçar um novo quadro geral da instrução pública primária no Brasil no século XIX e no caso desse estudo também no Amapá no século XIX.

QUARTEL DOS EDUCANDOS DA COLÔNIA MILITAR PEDRO II

A colônia militar Pedro II, tornou-se um local privilegiado de civilização do povo e controle da população, fazendo também parte do processo de consolidação Estado, vinculo este que pode ser observado no interesse do Estado pela monopolização dos saberes elementares.

Tal monopolização visava produzir um espaço educativo que fosse uma unidade de referência civilizatória, configurada por padrões homogêneos de acesso ao saber racionalizado e formação controlada e homogeneizada de opinião (VEIGA, 2005). Para Elias, as "condições de possibilidade para a consolidação do Estado, por meio da monopolização da violência, estiveram em estreita relação com os processos de autocontrole dos indivíduos, com base nas relações de interdependência presentes nas dinâmicas de formação dos diferentes grupos sociais e dos processos de reagrupamento (VEIGA, 2005, p.149).

O ensino das primeiras letras ficava a cargo do Capelão, assim como o ensino profissionalizante que era realizado nas oficinas montadas com o auxílio dos cofres públicos (carpintaria, marcenaria e olaria).

As oficinas de carpintaria e marcenaria tinham grande importância devido à localização da Colônia Militar Pedro II, às margens de um grande rio e no seio da floresta amazônica, onde se encontrava com facilidade madeira (matéria prima para as oficinas) e a navegação ser o meio de transporte básico na região. Sendo assim, o transporte de pessoas, mercadorias e correspondências com Macapá e com Belém, eram realizados por canoas.

O diretor da colônia Pedro II, o tenente comandante Joaquim Bezerra de Albuquerque, em relatório enviado para o presidente da província, Fausto Augusto D'Aguiar, relata a dificuldade que era o trânsito entre a Colônia Pedro II e as cidades de Macapá e Belém. O diretor chegou na colônia militar, em 10 de março de 1852 (tendo saído de Belém em 8 de fevereiro do mesmo ano).

O diretor levava mais de um mês para chegar na Colônia Pedro II, dependendo das condições naturais favoráveis (tais como, chuvas, marés e da pororoca existente no rio Araguari) e ainda no meio trajeto na vila de Macapá, dependia do empréstimo de uma canoa para concluir o percurso. O relatório do capelão, Estulano Alexandrino Gonçalves Baião, sobre sua chegada a colônia, ao então presidente da província Doutor Fausto Augusto D'Aguiar, "por falta de barco em Macapá, para o meu transporte para o rio Araguari, até o dia quatro do corrente mês em que parti pelas dez horas da manhã para a colônia, onde cheguei no dia doze" (APEP, 1851, p.1).

Segundo Rizzini (2005, p. 15), essas e outras características da região amazônica dificultaram a implantação do projeto educacional no século XIX, como por exemplo, "a extensa área geográfica que ocupava cerca da metade do território brasileiro com baixa

densidade populacional, a diversidade étnica e as atividades a que as famílias se dedicavam", obrigando-as a uma mobilidade desfavorável à continuidade exigida pela formação escolar.

De acordo com o relatório do presidente Bernardo de Souza Franco e do jornal Treze de Maio, em 1839, era "lastimoso" a situação da instrução pública na província do Pará. Existiam 37 cadeiras de primeiras letras, das quais 23 estavam vagas. Foi realizado concurso, mas os candidatos a mestres não compareceram (PARÁ, 1839 p. 4). Observa-se o papel da imprensa na escolarização do social, com a disseminação de representações sobre as experiências locais, nacionais e internacionais no campo educacional (RIZZINI; ARAÚJO, 2011).

No Amapá, em 29 de março de 1841, o Quartel dos Educandos da praça Pedro II, teve 109 meninos alistados sobre o comando do Capitão e Pedagogo Joaquim Belfort Gomes, conforme quadro a seguir.

Quadro 1- Relação do número de educandos da Praça Pedro II e os ofícios que aprendiam.

Oficio	Nº de Alunos	Oficio	Nº de Alunos
Carapinas Polieiros	10	Corrieiros	3
Carpinteiros de Machado	20	Pedreiros	10
Marceneiros	5	Alfaiates	8
Calafates	6	Ourives Cravador	1
Tanoeiros	4	Ditos	1
Ferreiros	3	Aprendizes de Cirurgia	2
Funileiros	12	Boticário	1
Serralheiros	8	Sem Ofícios	11

Fonte: Pará (1841, p.50).

Manter essas crianças em estabelecimentos militares segundo Donzelot (2001, p.16), era uma forma de colocá-las sob a vigilância e o controle de um Estado que começava a se organizar, sobretudo no Século XIX, na gestação da população, retirando das cidades doentes, mendigos e vadios.

O que se buscava, era fazer com que a população livre chegasse ao mundo “civilizado” e para tal era necessário passar por um processo de adaptação social. Assim a passagem de cada individuo por processo civilizador é obrigatória para que ele possa atingir um padrão de civilização já atingido por parte da sociedade no curso da sua história. Portanto era necessário começar pelas crianças a fim de moldar a estrutura comportamental que pretendia atingir (ELIAS, 1994).

Esse processo de civilizador (ELIAS, 1994) relacionado com a escolarização de crianças órfãs e desvalidas no âmbito da Colônia Pedro II, acarretou em alteração do *habitus*

social e que não pode ser pensado como obra de um indivíduo somente, mas numa gama de relações de interdependência entre grupos sociais e indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colônia milita Pedro II, além de cumprir suas atividades especificas dos serviços militares de salvaguarda da fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, também desempenhava o papel das instituições educacionais do século XIX, cujo princípio assentava-se na regeneração, calcado em uma disciplina rigorosa dos educandos da instrução primária. O trabalho físico e o aprendizado das primeiras letras funcionavam em última instância como elemento reabilitador. Educar reabilitando pelo trabalho crianças pobres e abandonadas foi a lógica empregada em colônias agrícolas e colônias militares na Amazônia, como foi o caso da colônia militar Pedro II, no Amapá. O que importava era o sistema disciplinar no qual os infantes se viam inseridos, pois quartéis, oficinas ou escolas poderiam funcionar não só como "máquinas de ensinar, mas também vigiar, hierarquizar, recompensar" (FOUCAULT, 2004, p.26).

As experiências das colônias militares amazônicas no século XIX contribuíram para expansão da instrução pública na província do Pará e revelaram práticas e culturas escolares que nos ajudam a compreender a configuração da instrução primárias na Colônia Militar Pedro II, no Amapá, e o *habitus* de escolarização no extremo norte do Brasil imperial em região de fronteira.

REFERÊNCIAS

APEP SPP. Caixa 159. Ano: 1851-1855. Doc. 1, 15/07/1851.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. Rio de Jane Jorge Zahar, 2005.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: CHARTIER, Roger. **À beira da falésia:** a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador.** Volume I: Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. trad. Raquel Ramalhete. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira:** leituras. Pioneira Thomson Learning. São Paulo, 2003.

NUNES, Francivaldo Alves. Aspectos da colonização militar no Norte do Império: povoamento, segurança, defesa do território e conflitos. In: **Revista Brasileira de História Militar**, Rio de Janeiro, ano: III, na 7, abril de 2012, p. 10.

PARÁ, Governo. Discurso recitado pelo exm. sr. doutor João Antonio de Miranda, prezidente da província do Pará na abertura da Assemblea Legislativa Provincial no dia 15 de agosto de 1840. Pará, Typ. de Santos & menor, 1840.

_____. Falla dirigida pelo exm.o sr. conselheiro Jeronimo Francisco Coelho, presidente da provincia do Gram-Pará, á Assembléa Legislativa Provincial na abertura da sessão ordinaria da sexta legislatura no dia 1.o de outubro de 1848. Pará, Typ. de Santos & filhos, 1848.

QUEIROZ, Jonas Marçal de; GOMES, Flavio dos Santos. Amazônia, fronteiras e identidades. Reconfigurações coloniais e pós-coloniais (Guianas século XVIII e XIX). **Revista Lusutopie.** Lisboa, 2002.

RIZZINI, Irma; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação e Instrução nas Províncias do Pará e Amazonas. IN: GONDRA, José Gonçalves; SHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e Instrução nas províncias da corte imperial (1822-1889).** Vitória: EDUFES, 2011. p.15-48.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem:** a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. Tese (Doutorado em História Social) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

TREZE DE MAIO, Belém, 16 de maio de 1840, p. 6.

TREZE DE MAIO, Belém, 20 de maio de 1840, nº3, p. 10-11.

TREZE DE MAIO. Belém, 3 de junho de 1840, nº7 p. 27.

TREZE DE MAIO, Belém, 10 de junho de 1840, nº9, p. 39-40.

TREZE DE MAIO, Belém, 23 de janeiro de 1855, nº439, p. 1.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Pensadores sociais e história da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 139-165.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O LEGADO DO MANIFESTO DE CÓRDOBA: A EDUCAÇÃO COMO ATO DE AMOR

Raphael Carmesin Gomes
UFPA – Brasil
raphael.carmesin@gmail.com)

Cleuma de Melo Barbosa
UFPA – Brasil
cleuma10@yahoo.com.br

RESUMO: A presente análise objetiva, utilizando-se do legado do Manifesto de Córdoba, publicado há quase 100 anos, discorrer sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. Para este fim, será necessário analisar como o Manifesto de Córdoba aborda a questão do amor na relação pedagógica para, assim, discutir-se a categoria de amorosidade em Paulo Freire, o que nos obrigará a realizar uma análise documental e bibliográfica com o fito de se buscar clarificar o papel do amor na educação, a partir dos escritos freirianos. Conclui-se que o Manifesto de Córdoba, na efeméride que se aproxima, inspira-nos a retomar a categoria da amorosidade para refletir sobre a relação pedagógica na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Manifesto de Córdoba; Amor; Educação.

1. Introdução

Há quase 100 anos estalava no céu da América Latina a grita de estudantes ansiosos por pensar e construir uma universidade desde a sua própria realidade. Sob estes auspícios surgiu o Manifesto de Córdoba, em 1918, na Argentina, com declarações demolidoras que questionavam pontos nevrálgicos para a Educação Superior, sendo fio condutor de críticas a uma sociedade fundada sob o colonialismo europeu.

O fundamento do Manifesto de Córdoba era a democratização da universidade, com a consequente busca pela reforma universitária. Assim, os subscritores do Manifesto defendiam princípios como a autonomia universitária; a eleição dos dirigentes pela comunidade acadêmica; a livre docência; o estabelecimento de seleção do quadro de docentes, por meio de concursos; a renovação dos métodos de ensino; a gratuidade do ensino, entre outras pautas que, até hoje, estão postas em discussão e questionamento (OLIVEIRA & AZEVEDO, 2008).

Tais campos de disputa revelam um conflito na sociedade latino-americana, no início do século XX, acometida de tensões em torno de mudanças em uma sociedade que adentrava a Modernidade em confronto com a conservação de estruturas tradicionais forjadas em séculos de colonialismo (BERNHEIM, 1998).

Lendo o Manifesto de Córdoba, entre todas as questões ponderadas, chama atenção as críticas realizadas sobre a relação de ensino-aprendizagem estabelecida entre professores e alunos, mais precisamente sobre o "distanciamento olímpico" existente entre tais sujeitos.

No ideário cordobista, a autoridade inerente à posição do professor – o qual representa a tradição –não deve estar fundada na autoridade do mando, mas na sugestão de quem ama ensinando. Daí a frase lapidar do Manifesto: "Se não existe uma vinculação espiritual entre o que ensina e o que aprende, todo ensino é hostil e, por conseguinte, infecundo. Toda a educação é uma longa obra de amor aos que aprendem".

Tais questões nos remetem às reflexões de Paulo Freire em torno da amorosidade nas relações educacionais, inspirando-nos o seguinte problema: qual o papel do amor na relação educacional, de acordo do Paulo Freire?

2. Metodologia.

Realizando uma ligeira análise textual do Manifesto de Córdoba pode-se constatar que a palavra "autoridade" repete-se seis vezes e o termo "tirania" e seus correlatos repetem-se doze vezes. Desta forma, muito do que propugna o Manifesto perpassa pela questão da busca da liberdade do sujeito-aluno, inserido em uma rígida estrutura universitária.

"Educação como prática de liberdade" (1999) é uma obra do educador Paulo Freire que discute a libertação do sujeito por meio da educação dialógica. Sendo um estudo teórico, outros escritos freirianos também devem ser resgatados para discutir libertação dentro do contexto da pedagogia freiriana, a qual invoca uma categoria ainda considerada incômoda para os intelectuais da academia: a amorosidade na relação pedagógica.

Segundo Freire (1967, p. 97), "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa". O amor aqui, no entanto, não é invocado por uma questão meramente sentimental, mas como condição essencial para a existência para o ato educativo.

Paulo Freire (1996) nos ensina que a amorosidade é uma postura ética "necessária às relações educativas" (p. 10). E acrescenta: "Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados" (FREIRE, 1996, p.10).

O ensino em Freire (1997) exige competência científica, rigor, mas também precisa se desenvolver em um espaço em que a amorosidade esteja presente. Amorosidade aos (às) alunos (as) e ao ato de ensinar. É preciso estar cercado de afeto, para que aliado à justiça, à ética, à tolerância, se construa uma escola ou uma sala de aula, alegre, feliz, que não se emudece e não emudece os alunos.

Se só existe educação como prática de liberdade onde há diálogo, o diálogo só existe a partir de um encontro amoroso entre os sujeitos que dialogam. Freire ousa falar de amor, de amorosidade, mesmo correndo o risco de ser contestado como um pensador "anticientífico". Para o pensador, "é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado (FREIRE, 1997, p. 38).

Através da amorosidade, Freire desvela que a relação pedagógica não se ensimesma em um quefazer científico, no sentido de neutro, racional e, por isso, insensível. Ao contrário, o filósofo da educação defende que existe um mundo afetivo a ser conhecido e reaproveitado em prol da luta política pela libertação dos oprimidos.

Nesta perspectiva a amorosidade freireana é descrita por Furlanetti da seguinte maneira:

> Acreditamos assim como Paulo Freire que existe amorosidade nas relações entre homens e mulheres e a partir do momento em que nos tornamos capazes de amar o mundo, onde não cabe a ganância da posse do lucro e sim uma política, não perdendo o rigor da ciência, da humanização, das relações afetuosas que nos levam a conhecer o outro e saber de suas dúvidas e acolhendo-o como está, como pensa (FURLANETTI, 2009, p. 116).

Somos seres relacionais; essa é a nossa condição antropológica. Neste sentido, o encontro amoroso dos sujeitos possibilita a experiência educacional por excelência, qual seja, a abertura para diálogo, enquanto exigência ética inarredável da relação entre os seres humanos.

Esse é "o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (FREIRE, 1992, p. 43).

Amorosidade não quer dizer romantizar ou docilizar a relação pedagógica. Um professor que ama, busca o diálogo e, ao buscá-lo, sepulta o estereótipo de que o professor deve ser distante e severo em relação aos seus alunos. Um professor pautado pela

amorosidade enxergará os seus alunos como vocacionados ontologicamente para o "ser-mais", intentará superar a desigualdade entre aquele que ensina e aquele que aprende, criando o ambiente de aprendizagem para uma pedagogia problematizadora.

Segundo Freire

> "acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a *coragem* de lutar ao lado da coragem de amar". (1997, p. 38)

"O amor é uma intercomunicação íntima de duas pessoas que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito do seu amor" (FREIRE, 1979, p. 15). Desta maneira, o amor exige intercomunicação (diálogo) e respeito mútuo, não apropriação do sujeito amado. Apropriar-se do outro, dominá-lo, é característico do lado avesso do amor, o qual Freire (1987) chama de sadismo – a patologia do amor – fundadora de uma educação bancária.

O diálogo, portanto, enquanto exigência existencial, implica a amorosidade para que possibilite o exercício da palavra de todos aqueles que, mediatizados pelo mundo, o pronunciem conjuntamente, humanizando-se mutuamente. Tal ambiente de aprendizagem refunda a questão da autoridade do professor em sala de aula, notadamente nos ambientes universitários, nos quais, recorrentemente prevalecem os mecanismos de coerção, em detrimento do diálogo.

3. Conclusões

O Manifesto de Córdoba foi escrito antes da elaboração do pensamento freiriano, mas já encarnava em suas reivindicações antigas críticas ao distanciamento estabelecido entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem.

Pautada em uma pedagogia jesuítica, a Universidade de Córdoba do início do século XX, sentia o peso da tradição das aulas expositivas, das cátedras vitalícias e dos ensinos descolados da realidade mais premente.

Assim, os cordobistas apelavam ao compromisso do professor com a classe estudantil, no sentido de buscarem, não a imposição de conteúdos pela autoridade arbitrária, mas o compromisso com a formação da juventude argentina; um compromisso como expressão de amor.

Nesse sentido, o Manifesto de Córdoba prenunciou a relevância dada por Paulo Freire à questão da amorosidade na relação de aprendizagem. O educador brasileiro, sob o risco de ser reputado como anticientífico, até mesmo piegas, trouxe para a discussão em torno da educação a importância da afetividade humana para uma educação como prática de liberdade.

Para Freire, a amorosidade é condição de realização do diálogo entre os sujeitos, ou seja, é fundamental para a própria existência de sua pedagogia crítica. Abrir-se em diálogo, respeitando-se os saberes do interlocutor, considerando-o um igual, humanizando-se mutuamente através da conscientização, é a expressão desse amor, o qual não se esgota em uma relação meramente sentimental, mas política, tornando-se eficaz, porque meio de libertação, não de opressão.

Em breve o Manifesto de Córdoba completará 100 anos, sendo tão atual quanto o foi na época de seu surgimento, inspirando-nos a refletir sobre várias questões que ainda hoje desafiam o quefazer pedagógico. Ainda se faz necessário refletir sobre o papel da amorosidade nas relações pedagógicas, sob o risco de ignorar-se a dimensão afetiva que existe entre os seres humanos. Estes existem relacionando-se, amando-se, ou não.

4. Referências

BERNHEIM, Carlos T. **Ochenta años de la Reforma Universitaria de Córdoba**. Santo Domingo: Ciudad Universitaria, 1998.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.
_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. Avaliação e Projeto Pedagógico: uma relação amorosa na prática da educação de jovens e adultos. In: **Educação:** Teoria e Prática – v.19; n. 33, 2009, p. 115-129.

OLIVEIRA, Dalila A.; AZEVEDO, Mário L. N. A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918) ou qual a herança de Córdoba nas Reformas atuais?. In: Sader, Emir, Hugo Aboites& Pablo Gentili (Edits.) **La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después**, CLACSO, Buenos Aires, 2008. p. 66-78.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE NA ANPEd: ANÁLISE DA PRODUÇÃOCIENTÍFICA DO GT 18 – EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Alder de Souza Dias [289]
Manoel Raimundo dos Santos[290]

RESUMO: No presente trabalho tematiza a atualidade do pensamento educacional de Paulo Freire.Desta forma propomos a seguinte questão-problema: Como o pensamento educacional de Paulo Freire se materializa nos trabalhos científicos do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da ANPEd? Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivos geral: analisar presença do pensamento educacional de Paulo Freire em trabalhos científicos do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da ANPEd. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa bibliográfica-documental de abordagem predominantemente qualitativa. Os resultados da pesquisa evidenciam que no período de 2001 a 2013 foram aprovados no GT18-Educação de Jovens e Adultos 175 produções científicas do tipo trabalho, envolvendo 249 autores.

PALAVRAS-CHAVE: ANPEd. Formação de professores. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho apresenta-se resultados de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC desenvolvida na linha de pesquisa: EJA, Educação Popular Freireana e Formação de Professores, do Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense (GEPEA), vinculado à Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Em meio a uma verdadeira efervescência cultural e política, surgiram os primeiros escritos de Paulo Freire que materializava seu compromisso com a cultura popular. Sua filosofia educacional espalhou-se por todo o Brasil e, com o passar dos tempos, passou a ser a mais estudada, a mais ouvida, a mais dialogada e a mais praticada. Desde então, ficou quase impossível pensar um ideário de educação, desassociado ao nome de Paulo Freire (SOUZA, 2010).

[289]Professor e Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Agronomia e Biologia, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Campus Mazagão. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Especialista em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Licenciado em Pedagogia pela UEPA. Coordena, em nível local, a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. É pesquisador do Grupo de Pesquisa Amazônia Sustentável e do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre Educação Popular, nas especificidades da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e da Educação do Campo, que geram/geraram publicações de artigos científicos, capítulos de livros e livros. E-mail:alderdiass@yahoo.com.br.
[290]Especialista em Política Educacional pela Universidade Federal do Amapá (2017). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amapá (2016).E-mail: santosmanoel2366@gmail.com.

Nesse sentido, ao considerar a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – uma das entidades mais importantes em relação à produção científica na área da Educação, por ser de abrangência nacional, envolver a maioria dos Programas de Pós-Graduação em Educação e ser composta por 23 Grupos de Trabalhos (GTs) (ANPED, 2015), dentre os quais situa-se o GT 18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, importante lócus de pesquisa no campo da Educação de Jovens e Adultos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014) a presente pesquisa tematiza a EJA, tendo como objeto de estudo a presença de categorias do pensamento educacional de Paulo Freire em trabalhos científicos circunscritos ao GT 18.

Atualmente, compreende-se o legado educacional deixado por Paulo Freire está para além de um "método de alfabetização" destinado a pessoas jovens e adultas. Nesse estudo partilha-se da ideia de que Freire cunhou, além de um método de alfabetização, uma pensamento educacional. Neste sentido, no presente estudo parte-se do pressuposto de que Paulo Freire constituiu um autêntico pensamento educacional.

Motivo pelo qual considera-se como o primeiro filósofo a desenvolver uma educação genuinamente brasileira na segunda metade do século XX, alicerçada em referenciais antropológicos, gnosiológicos e éticos-políticos (OLIVEIRA, 2011). Corrobora esta mesma perspectiva a afirmação de Casali (2008, p. 27), na medida em que reconhece Paulo Freire como "o primeiro grande pensador e educador a desenvolver uma educação propriamente 'brasileira', que analogamente se tornou latino-americana, africana, asiática e mundial".

Filosofia educacional que lhe rendeu 28 títulos de Doutor Honoris Causa; a construções de várias Cátedras que ocupam-se exclusivamente em estudar o pensamento filosófico educacional de Paulo Freire na América Latina, Central e do Norte, além do Caribe e Europa, bem como inúmeras homenagens (prêmios, medalhas, etc.) como o de Patrono da Educação Nacional, concedido pela Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

Neste sentido, compreender o pensamento educacional de Paulo na atualidade é redescobrir uma educação humanista-cristã em uma sociedade marcada por um cenário de crise social, que tem sua gênese na exclusão social das classes populares. Desta forma, acredita-se que a influência de Paulo Freire junto à Educação de Jovens e Adultos esteja relacionada ao fato de que seu pensamento educacional esta coerentemente comprometido ético-politicamente com os oprimidos: sujeitos sociais, que em geral, constituem-se em sujeitos-educandos da EJA (ARROYO, 2005). Portanto, método e pensamento originaram

uma práxis de educação libertadora, que surgiu como uma interpretação das práticas educativo-libertadoras dos movimentos sociais na perspectiva em que aponta Clodovis Boff (2011 p.09): Paulo Freire foi quem melhor "interpretou e com mais felicidade formulou uma verdadeira 'pedagogia do oprimido', uma autêntica 'educação libertadora'" (p.09).

Em síntese, Freire aproxima o povo de processos educacionais libertadores, conscientizando-os sobre o fato que foram constituídos como oprimidos ao longo de um processo histórico, visando contribuir concretamente com uma sociedade justa e igualitária. Dada a relevância científica e social da filosofia educacional de Paulo Freire, escolhemos como lócus desta pesquisa a ANPEd.

Assim propomos a seguinte questão-problema: Como o pensamento educacional de Paulo Freire se materializa nos trabalhos científicos do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da ANPEd? Com o intuito de produzir uma resposta mais rigorosa a esta inquietação e dar maior orientação à pesquisa, elabora-se quatro questões orientadoras: Quais categorias do pensamento educacional de Paulo Freire são priorizadas nestas produções científicas? Quais obras de Paulo Freire servem de embasamento teórico para tais produções científicas? Quais os temas evidenciados nos trabalhos circunscritos ao GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas? Quais os perfis institucionais e regionais dos trabalhos analisados? A presente pesquisa tem como objetivos geral, analisar presença do pensamento educacional de Paulo Freire em trabalhos científicos do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da ANPEd.

Constituem-se em seus objetivos específicos: explicitar categorias da filosofia educacional de Paulo Freire presentes em trabalhos científicos do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; identificar obras de Paulo Freire que serviram de referência para a construção dos trabalhos vinculados ao GT 18 da ANPEd; evidenciar as temáticas dos trabalhos circunscritos ao GT 18; e mapear a origem institucional e regional dos trabalhos do GT 18.Esta pesquisa tem como principal referencial teórico o pensamento educacional de Paulo Freire.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente trata-se de uma pesquisa bibliográfica-documental de abordagem predominantemente qualitativa. Para Severino (2007) esse tipo de pesquisa, utiliza como fonte privilegiada de conteúdos os registros de produções devidamente cadastradas, onde os conteúdos se transformam em verdadeira fonte para o pesquisador. Marcondes, Oliveira e Teixeira (2011) evidenciam que a pesquisa de abordagem qualitativa configuram-se de múltiplas formas e são conduzidas atualmente em diferentes contextos. Todavia, essa abordagem segundo Minayo (2010, p.21) "responde a questões particulares, e que dentro das Ciências Sociais, é utilizada quando o pesquisador se depara com um nível de realidade que não pode ser quantificado".

3 DISCUSSÃO DO DADOS

Esse Trabalho objetivou analisar a presença do pensamento educacional de Paulo Freire em trabalhos científicos do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Nesse sentido, foram analisados foram analisadas 175 produções cientificas do tipo trabalho que envolveu 249 autores e 44 instituições de ensino superior.

Geograficamente, essas pesquisas encontram-se dividas pelas cinco regiões brasileiro sendo que a região Sudeste foi responsável por 50,34 %, a região destas produções, o Nordeste produziu 28,28 % das produções, a região sul 14,48 e a região norte 1,38%.

Os trabalhos analisados situam-se especificamente na EJA e foram desenvolvidas em 21 frentes de pesquisas: sujeitos; história da educação; educação prisional; gestão; movimentos sociais; trabalho; estudos culturais; programas de alfabetização; educação profissional; currículo; interculturalidade; políticas publica; ensino da matemática; formação do professores; ensino da língua portuguesa; evasão escolar; educação especial; ludicidade; novas tecnologias; ensino supletivo e práticas de alfabetização e letramento.

O pensamento educacional de Paulo Freire está presente em 46% dos trabalhos analisados, as principais referências bibliográficas de Paulo Freire utilizadas nos trabalhos foram: Pedagogia da Autonomia, que consta em 27trabalhos; Pedagogia do Oprimido, presente em 24 trabalhos; e Pedagogia da Esperança, com 10 citações em referências bibliográficas de trabalhos.

As categorias do pensamento educacional de Paulo Freire identificadas nos trabalhos foram: práxis; diálogo; alfabetização; leitura do mundo; leitura da palavra; leitura crítica; cultura; ação e reflexão; autonomia; conscientização; alienação; cultura do silêncio; educação bancaria; emancipação; Empoderamento; esperança; ética; oprimido; humanização; amorosidade; participação; sujeito; generosidade; saber de experiência feito; educação popular; crítica/criticidade; existência/existencialismo; libertação; objetividade; inacabamento e *ser mais*. As categorias mais recorrentes foram: diálogo, alfabetização, práxis, também apresentada pelo par dialético: ação e reflexão.

Neste sentido, conclui-se que o pensamento educacional de Paulo Freire ainda se configura como um importante alicerce para a educação brasileira em especial para a modalidade da EJA, haja vista que as os resultados desta pesquisa apontam para a presença do pensamento educacional de Paulo Freire em mais de 21 temáticas diferentes. Dado que evidencia a atualidade do seu pensamento no século XXI, por meio de suas categorias que encontram-se sendo problematizadas em variadas frentes de abordagem da educação brasileira.

4 CONCLUSÕES

Conclui-se que quando a temática de pesquisa é EJA os programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado de todas as regiões do Brasil buscam fundamentar suas produções científicas, tendo como alicerce categorias oriundas do pensamento educacional de Freire, evidenciando, assim, sua atualidade. Neste contexto, compreende-se que os fundamentos do pensamento educacional de Paulo Freire ainda são importantes, haja vista que os trabalhos analisados nesta pesquisa são, geralmente, oriundos de pesquisas desenvolvidas a nível de mestrado e doutorado. Desta forma, afirma-se que ainda é viável recorrer-se a esse aporte teórico para desenvolver estudos na modalidade EJA.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Condições de Submissão de Texto**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível no endereço: http://www.anped.org.br/. Acesso: 03/01/2017.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens - adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES,

Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A voz da esposa***: a trajetória de Paulo Freire.* In GADOTTI, Moacir. Paulo Freire, uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.**17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____.Política e educação: ensaios/ Paulo Freire.5ª ed.São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 4ª reimp. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____.Por uma Pedagogia da Pergunta: Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Educação e Mudança.**9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____. **Educação como prática da liberdade.**6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos:** sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.) **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apolucenode; MOTA NETO, João Colares da; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A presença de Paulo Freire nos grupos de pesquisa do CNPq. In: MARCONDES, Maria Inês et. al. **Revista e-curriculum.** São Paulo, v.7 n.3, p. 01-23 dez. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE CULTURA MATERIAL ESCOLAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EUROPEIA E BRASILEIRA, SÉCULO XVI – XX

Rogerio Andrade Maciel
UFPA, Brasil
rogeriom@ufpa.br[291]

Auriane de Almeida Gama
UFPA, Brasil
auribela.gama@gmail.com[292]

RESUMO: O estudo objetiva compreender as perspectivas teóricas sobre cultura material escolar e seus desdobramentos na história da Educação européia e brasileira. Metodologicamente possui uma abordagem historiografica que se utiliza da pesquisa bibliografica para compreender as categorias de diferentes autores que discutem a cultura material. Os autores que balizam a análise são Julia (1995); Vidal (2005); Bencosta (2013) e Castro (2013). Os resultados nos demonstra que a cultura material escolar é utilizada na história da educação e dá ênfase a materialidade dos objetos construídos pela atividade humana e a produção de sentidos numa lógica da interpretação histórica voltada para os estudos de representações, práticas, saberes e culturas que são peculiares a cada contexto histórico da educação européia e brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura material escolar. História da Educação. Educação Européia e Brasileira.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo compreender as perspectivas teóricas sobre a cultura material escolar e seus desdobramentos na história da Educação européia e brasileira, entre o século XVI – XX.

Sousa (2007), compreende a cultura material escolar como um amplo e renovado programa de pesquisa, do qual emergem e intercruzam-se os campos de investigação e temáticas, tais como: a história da leitura, das disciplinas escolares, do currículo, da profissionalização docente, entre outras.

[291] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará-UFPA

[292] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Bragança. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC-Interior/UFPA/IC, ano 2017.

Para Julia (1995), a cultura material escolar possui um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e as condutas a inculcarem um conjunto de práticas sobre determinados comportamentos nas instituições educativas.

O referido artigo foi constituído a partir da disciplina cultura material escolar, ministrada pelo Professor Dr. Cesar Augsto Castro no Programa de Pós- Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação- UFPA, ano 2016. Em seguida houve um refinamento de estudos no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia – GUEJA/UFPA/Bragança, que possui em uma das suas linhas as discussões sobre história da educação no qual deu base para o construto deste resumo expandido.

Para esta assertiva buscou-se responder a seguinte questão científica: De que forma as perspectivas teóricas sobre a cultura material escolar estão intríseca aos desdobramentos da história da Educação européia e brasileira?

Com base na pesquisa historiografica é possivel efetuar a tessitura dos difrentes autores sobre a cultura material escolar. Para isto utilizou-se a pesquisa bibiografica que amplia os caminhos do pesquisador sobre determinado objeto a ser investigado.

1.0 Contextualização histórica da cultura material escolar e seus desdobramentos na história da educação europeia e brasileira

É preciso considerar que os estudos sobre a cultura material escolar está imbuída de diversos acontecimentos históricos que ultrapassaram séculos para se materializar enquanto um campo do conhecimento nas ciências humanas.

A composição do material escolar remonta diversos períodos históricos, desde os textos de Comenius no século XVI, a intervenção da lousa com a utilização dos novos artefatos, a construção dos prédios escolares no século XVIII e o surgimento do moderno mobiliário escolar no século XIX, advindos da constituição dos sistemas nacionais de ensino e o desenvolvimento do capitalismo, nos permitem considerar a cultura material escolar em cada contexto histórico (SOUZA, 2007).

No século XIX, a ideologia do progresso pela técnica e pela ciência mergulhavam no âmbito industrial, econômico e social, possibilitando a expansão dos objetos escolares que incidem nas mais variáveis formas de ensino.

Um dos propósitos para a expansão desta modernidade está constituída pela lógica das exposições pedagógicas, realizadas nos países europeus e nos Estados Unidos, cuja proposta era a circulação dos produtos industriais de modernização educacional, ou seja, a propagação dos materiais escolares que figuravam-se com uma única finalidade, simples produtos das empresas (SOUZA, 2007).

Nesse campo de socialização de exposições pedagógicas os países demonstravam cada vez mais o grau de civilidade e modernidade e o papel da educação passa a ser redefinido nas exposições. Tanto é que os métodos, programas e propostas de educação popular passam a obter uma perspectiva de identificar a nacionalidade de cada país por meio dos diversos materiais escolares.

> Os mais variados suportes materiais estavam contemplados nas exposições, desde as plantas dos prédios escolares, os móveis, os acessórios, até os materiais de uso em sala de aula para finalidade diretas do ensino: quadro negro, mapas, livros etc. Essa diversidade é reveladora dos múltiplos sentidos que os materiais escolares obtiveram no final do século XIX e nas décadas inicias do século XX (SOUZA, 2007, p. 165).

Observa-se que toda a produção material para a escola representava uma face do desenvolvimento econômico e social em que as tecnologias de ensino estavam diretamente ligadas ao espetáculo da indústria. Essa lógica se materializava no desejo de classificar todas a coisas do mundo – a agricultura, a mineração, o artesanato, as instituições políticas e sociais a produção científica e até o espetáculo sobre os países colonizados.

De acordo com Souza (2007), a educação moderna, baseado na utilização da lousa no século XVIII até ao uso do computador no século XX, dos bancos às carteiras individuais; da instalação dos primeiros museus e laboratórios nas escolas primárias do século XIX, evidenciam-se na busca por um processo de um ensino mais produtivo e eficiente, tornando as aulas mais motivadas e atrativas, características imprescindíveis da educação moderna.

A cultura material no final da década de 1970, estavam permeados pela nova história cultural, redimensionando as discussões acerca dos artefatos como fontes e objetos. Por isso, neste período histórico a história da cultura material escolar é recente, permanecendo com um campo jovem de pesquisa (PESEZ, 1990 apud SOUZA, 2007).

Durante o período de 1980- 1990, os estudos da cultura material escolar, floresceram motivados em partes pelos desdobramentos da terceira geração dos Annales, e mais trade pelo impacto da Nova História Cultural (BURKE, 2005 apud BENCOSTA, 2007).

> No que concerne ao período de 1980, os estudos na França em história cultural, passou a examinar aspectos como a habitação (arquitetura), os artefatos domésticos, a alimentação, o vestuário. Na realidade, a preocupação com uma história da vida privada tendo em vista a esfera íntima foi o fermento que mobilizou as investigações sobre o cotidiano, dando ênfase à análise da vida material. Apesar de os estudos seriais com base em investigações quantitativas terem acumulado um conhecimento apreciável sobre o mundo dos objetos no antigo regime, críticas a análise serial apontaram a necessidade de se levar em conta o contexto do objeto não somente aspectos relacionados a circulação, mas também aqueles pertinentes à recepção e aos usos (SOUZA, 2007, p. 167).

Neste ínterim, esta mudança de enfoque traz a emergência da constituição de uma nova história da cultura material francesa. Daí a ênfase de que os historiadores passaram a privilegiar a questão do consumo dos objetos materiais, buscando explicar as condutas implicadas no consumo dos bens materiais. De certa forma, eram contra as análises centradas nas ideias de alienação, feitichismo da mercadoria e reitificação, o consumo é tratado como processo de um ritual ligado aos sentidos e às escolhas dos consumidores considerando os valores, a produção de identidades e o lugar da imaginação.

Ao destacar a cultura material escolar é preciso ter clareza que estava atrelada a um pensamento europeu dotado de uma corrente positivista, permeados por um movimento modernista, advindo da sociedade capitalista. Logo, estas produções científicas e históricas da educação europeia e norte americana irão refletir diretamente nos desdobramentos da cultura material escolar em diversos países, inclusive no Brasil.

No cenário brasileiro, os estudos sobre a cultura material escolar é recente no campo educacional.

> Historicamente, os profissionais da educação no Brasil utilizaram o termo materiais escolares para designar o conjunto dos artefatos materiais necessários para o funcionamento das escolas envolvendo mobiliários e acessórios, infra-estrutura do prédio escolar, equipamentos e utensílios destinados ao ensino das matérias como cartilhas, livros de leitura, mapas, globos, laboratórios de física e química e outros. (FISCARELLI, 2004 apud SOUZA, 2007, p. 170).

Diante de tal afirmativa, os materiais escolares receberam inúmeras designações ao longo do tempo, materiais didáticos, recursos de ensino, materiais pedagógicos e isso está atrelado a uma concepção didática na metade do século XX, que influenciava na construção de um saber sobre os materiais escolares utilizados pelos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. A conceituação sobre a cultura material escolar, é utilizada na área da história da educação com ênfase na preservação de fontes de pesquisa e de memória educacional em arquivos escolares, museus e centros de documentação (SOUZA, 2007).

Quando a educação escolarizada está relacionada aos artefatos e aos contextos materiais, existe uma relação intrínseca dos objetos com a produção de sentidos que são produzidas e reproduzidas pela sociedade em cada contexto histórico. Os objetos e possibilitam a compreensão das ideologias, concepções, estratégias e práticas culturais em cada realidade educativa.

Vale destacar que a cultura material e visual, deve ser:

> Entendida como "todo segmento do universo físico socialmente apropriado" no qual os artefatos compreendem um dos componentes mais importantes e de grande valia (MENEZES, 1998, p.01 apud SOUZA, 2007, p. 176).

Nesta citação, verifica-se que a cultura material escolar compreende os diversos componentes materiais ligados ao mundo da educação. Por isso, a lógica da educação deve ser vista como uma prática social e cultural, que não se restrinja somente ao processo de escolarização, mas a apropriação de cada sociedade histórica.

Diante do exposto, observou-se que na cultura material escolar, é utilizada na história da educação para dá ênfase a materialidade dos objetos construídos pela atividade humana e a produção de sentidos que são guardados pela humanidade.

Na cultura material escolar, o mundo dos objetos entra em cena com o foco principal de análise, numa lógica da interpretação histórica voltada para os estudos de representações, práticas, saberes, culturas que são peculiares a cada contexto histórico da educação brasileira.

Portanto, a trajetória da cultura material escolar possui um universo amplo de programa de refinamento conceitual, teórico, analítico e de exploração de um conjunto significativo de fontes de pesquisa, permeados pelos objetos escolares em sua materialidade.

Neste âmbito, os autores nos induz a mencionar que a cultura material escolar, sob o ângulo das diferentes perspectivas teóricas, seja na Europa ou no Brasil, éutilizada na área da história da educação pela influência da Nova História Cultural e pela produtividade do conhecimento da pesquisa dos historiadores sobre à preservação de fontes de pesquisa e de memória educacional em arquivos escolares, museus e centros de documentação e material didático para o ensino e seu universo escolar.

2.0 Considerações Finais

Neste estudo observou-se as perspectivas teóricas sobre a cultura material escolar enquanto campo do conhecimento na História da educação. Estas estão constituídas por tempos remotos que ultrapassam uma era desde os textos de Comenius no século XVI, com a intervenção da lousa com a utilização dos novos artefatos, a construção dos prédios escolares no século XVIII e o surgimento do moderno mobiliário escolar no século XIX, advindos da constituição dos sistemas nacionais de ensino e o desenvolvimento do capitalismo, nos permitem considerar a cultura material escolar em cada contexto histórico.

No século XIX, a ideologia do progresso pela técnica e pela ciência que que mergulhava no âmbito industrial, econômico e social, possibilitaram a expansão da cultura material escolar. Vale mencionar que os materiais escolares obtinham uma única finalidade, produtos de circulação das empresas.

A cultura material escolar no Brasil é recente no campo educacional, pois os historiadores designaram os materiais escolares como conjunto de artefatos, mobiliários, infra-estrutura, acessórios, prédios escolares entre outros que estão intrínsecos a concepção didática na metade do século XX, ao qual influenciava na construção de um saber sobre os materiais escolares utilizados pelos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, observou-se que as perspectivas teóricas dos autores sobre a cultura material escolar nos induz a mencionar que é utilizada na área da história da educação pela influência da Nova História Cultural e pela produtividade do conhecimento da pesquisa dos historiadores sobre à preservação de fontes de pesquisa e de memória educacional em arquivos escolares, museus e centros de documentação e material didático para o ensino e seu universo escolar.

3.0 Referências

BENCOSTA, Marcus Levy. A noção de cultura material escolar em debate no campo de investigação da história da educação. In: CASTRO, C. A; S.L.V.(org.). **A escola e seus artefatos culturais.** São Luís: EDUFMA, 2013, pp. 21-33.

CASTRO, Cesar Augusto. **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos,(MA, SP, PR, SC E RS) - 1870/1925.** São Luís/EDUFMA: Café & Lápis, 2 ed. 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Souza, de Gizele. In: **La culture scolaire of the history of education** (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmerier, 1995, pp 353-382.

SOUZA, Rosa de Fátima. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA (org.). Marcus Levy. **Culturas escolares e práticas educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007, pp. 163- 187.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária**, (Brasil e França), no final do século XIX, Campinas e outros associados, 2005.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

PRÁTICAS ESCOLARES NA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS NO GRUPO ESCOLAR DE ABAETETUBA-PARÁ (1901-1920)

Evem Neuily Barbosa Ferreira
UFPA
evembarbosa@yahoo.com

Maria do Socorro Pereira Lima
UFPA
soclimma@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar um breve recorte da pesquisa de iniciação científica (PRODOUTOR/CNPq), intitulada *Práticas escolares na infância: experiência no grupo escolar de Abaetetuba/Pará.* A referida pesquisa está integrada ao Grupo de Pesquisa História da Educação da Criança na Amazônia Paraense (GHECAP), da Universidade Federal do Pará, da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba. Metodologicamente, a pesquisa é de cunho documental e está pautada nos pressupostos teóricos da Nova História Cultural, o *lócus* da investigação é o Grupo Escolar Professor Basílio de Carvalho, inaugurado no ano de 1902 por Augusto Montenegro, governador do Pará entre 1901 a 1908.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Educativas; Infância; Primeira República

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é trazer um recorte dos dados dos realizados sobre as práticas escolares dirigidas à infância na Primeira República, tendo como lócus de investigação o Grupo Escolar Professor Basílio de Carvalho, situado no município de Abaetetuba, no Pará. Assumindo o pressuposto de identificar as práticas escolares previstas no programa de ensino da educação primária executada em grupos escolares no município de Abaetetuba/Pará, na Primeira República.

Ainda que o tempo presente se reporte muito ao passado, a pesquisa desenvolvida sobre as práticas escolares na Primeira República, no estado do Pará, torna-se relevante por se tratar de um objeto ligado à infância que ganhou seu reconhecimento como categoria no século XIX e a criança passa a ser reconhecida como sujeito social e individual, o que significa se tratar de um sujeito de direitos e o direito a estudar com condições dignas e métodos adequados à sua fase.

Portanto, perscrutar as práticas escolares desse período histórico é um dos focos deste estudo que busca na sua investigação dados prescritos em documentos oficiais, tais como:

programas de ensino, mensagens e relatórios de governo e de diretores de grupos escolares, comportarão os documentos necessários para a coleta de dados mais expressivos sobre o objeto estudado. Tais documentos encontram-se disponíveis nos arquivos públicos: Arquivo Público do Estado do Pará (APEP) e/ou no arquivo da Biblioteca Pública Arthur Vianna, no CENTUR, assim como no site governamental do Pará.

2 O GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ

Vistos como uma nova modalidade de escola primária, os grupos escolares deram inicio no ano de 1893, o primeiro situando-se no Estado de São Paulo e logo após se expandindo pelo Brasil, a fim de intelectualizar a sociedade brasileira como um todo. Dentre os grupos escolares criados em prol do desenvolvimento da sociedade brasileira republicana através da educação, encontra-se o Grupo Escolar de Abaeté. Fundado no dia 02 de Abril de 1902, pelo governo de Augusto Montenegro, atendendo por volta de 226 alunos. Marcando o progresso da educação no município de Abaetetuba, como escola organizada. Localizava-se na Avenida 15 de agosto n°157. Tendo como seu primeiro diretor o professor Bernadino Pereira de Barros.

Mudou de endereço no término da década de 40, com a construção do novo prédio na Avenida Pedro Rodrigues n°338, pois o antigo encontrava-se velho e danificado, havendo assim riscos de desabamento (RELATÓRIO DE GOV, 1906). Após tal mudança, passou a chamar-se Grupo Escolar Professor Basílio de Carvalho.

Por ter sido a primeira Escola fundada no município de Abaetetuba, no começo do século, atendia os filhos da “elite” local, formada por donos de engenho de cana-de-açúcar e promissores comerciantes. Seus professores, em sua maioria, eram filhos da terra, que tiveram a oportunidade de estudar na Capital do estado do Pará em outros Centros Educacionais na época, e retornaram com ideias novas e visionárias, tanto que, foram responsáveis pela implantação de um Conselho escolar baseado no decreto n° 1.689 de 28 de abril do mesmo ano, em conselho rígido, que selecionava a admissão de seu alunado, através de teste de Português, Aritmética, Zoologia, Botânica, Física, Geometria, História do Brasil e Geografia, elevando-se assim, o conceito de uma educação de qualidade no município.

Esse Conselho escolar possuía estrutura e finalidades diferentes da qual encontramos hoje implantada na escola. Formado somente pelo corpo docente, apresentava professores que se tornaram figuras ilustres na cidade, dando nomes atualmente a maioria dos

estabelecimentos de ensino do município de Abaetetuba. Posteriormente, membros importantes da comunidade passaram a fazer parte do Conselho, como o Sr. Pedro Pinheiro Paes, o Sr. João Teodora de Oliveira (Coletor Estadual), porém não há registros na escola de quando o mesmo fora extinto.

3 AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS (1889-1930)

Ao concordar com o que preconiza Pilett, as sociedades se constroem a partir da educação, posto isto, buscamos, do mesmo modo, interpretar como se davam as práticas escolares em instituições públicas na Primeira República, no Pará. Entretanto, o caminho para chegar às fontes é arenoso, pois, os documentos oficiais, tais como programas de ensino, mensagens e relatórios governamentais, revistas e demais escrituras, não somam a totalidade de fontes necessárias para se chegar a uma conclusão do objeto investigado.

De acordo com o documento sobre a fundação da instituição Grupo Escolar Professor Basílio de Carvalho, expedido diretamente pela direção atual da escola, exigia-se que os professores utilizassem o método intuitivo para trabalhar os conteúdos. Também fazia parte de sua obrigação passar exames periodicamente para seus alunos em forma de provas orais, escritas ou práticas. Formando-se assim a representação de uma escola pública severa e rigorosa, que garantia prestígio e qualidade ao ensino. Através dos exames, os alunos eram avaliados e classificados segundo suas competências por bancas examinadoras; as provas valiam dez pontos, sendo que os que não cometiam nenhum erro obtinham notas ótimas; entre um e quatro erros, nota boa; entre cinco e seis erros, nota sofrível; entre sete a nove erros, nota má e a partir de dez erros, nota péssima. Aqueles que não alcançavam a média eram castigados, sendo excluídos do quadro de méritos que exaltava o nome de todos àqueles que mantivessem boas condutas.

Essas crianças recebiam auxilio com mais intensidade e diariamente de disciplinas destinadas ao conhecimento da língua pátria (leitura e linguagem) e aos conhecimentos matemáticos (aritmética e geometria), havendo também a presença de outras disciplinas com menor intensidade; voltadas para os conhecimentos sociais (geografia, história, e educação moral e cívica). Segundo dados levantados na obra de Moreira (1997), a escola tinha como objetivos fortalecer os saberes e as responsabilidades do lar, entremeados ao conhecimento cívico e pátrio, dignos da formação da mulher moderna e civilizada que contribuiria desde o lar na formação da nação dentro da *ordem e do progresso.*

Algumas disciplinas diferenciavam-se para meninos e meninas, assim marcando a separação dos sexos. Seguindo costumes da época, além de ocuparem alas separadas nas escolas, para as meninas eram ensinadas prendas domésticas (trabalhos com agulhas, bordados, enfeites etc.) (Barbosa, 2011).

Todavia, algumas práticas se destinavam igualmente para todos, sem distinção de gênero. Como a obediência permeada por ritos na rotina das instituições, tais como, a proibição de atrasos, a formação de fila, a chamada, os exames aplicados, a exigência do silêncio, o registro diário do cabeçalho, ida da criança ao quadro e a permanente vigilância no comportamento das crianças, e o canto do Hino Nacional; Segundo Carvalho (1990), a veneração à Bandeira Nacional fazia parte da elaboração de um imaginário que alcançava as esperanças do povo brasileiro e era capaz de restabelecer a unidade e a interação nacional. Consequentemente, durante o período republicano, a Bandeira e o Hino Nacional estavam presentes em toda atividade cívica da sociedade e da escola brasileira.

Dentre as práticas educacionais implementadas no período da Primeira República, encontra-se com grande frequência os castigos como parte da cultura escolar, que se define como: estratégias utilizadas pelas instâncias de poder, a fim de ordenar as práticas cotidianas, como as táticas utilizadas por professores, gestores e pais para lidarem com os preceitos impostos, assim vistos como o caminho para educar e civilizar sujeitos. Os castigos escolares sempre existiram, assumindo manifestações específicas e distintas conforme o momento histórico vivido. O castigo físico em crianças iniciou-se, então, no Brasil pelos padres jesuítas no século XVI. Com o objetivo de lidar e controlar os movimentos de resistências à catequização e consequentemente à aculturação e como forma de disciplina.

Segundo, Aragão e Freitas (2012), castigava-se a criança de ontem para civilizá-la, pensando no bem da pátria; a criança era um "vir-a-ser", um projeto, o futuro; hoje ela é um ser de direitos, devendo ser respeitada em sua integridade, em seu momento de vida. Como exemplos de punições utilizadas nos grupos escolares, podem ser citados: a caderneta escolar que continha pontos negativos em vermelho para alunos "indisciplinados", obrigar a criança a ler livros ou trechos de mensagem moralista, o chamar a atenção de forma rude na frente da turma, privar o aluno de alimentos, de ir para o intervalo ou de sair de sala por qualquer motivo, fazer atividades extras, ter que lanchar nas "mesas de penitência", expulsar de sala e até suspender.

> Nos anos 1800, os castigos físicos tinham dois fins: punir o mau comportamento e a dificuldade de aprendizagem. Férulas, chicotes e palmatórias faziam parte dos objetos utilizados pelo professor para educar os alunos, mantendo a ordem e a disciplina. Todavia, tais práticas acabaram por denunciar uma sociedade impregnada de práticas violentas, sendo comuns não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvia relações humanas. (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p.18).

Todavia, essa prática possui como principal símbolo a palmatória, que na década de 1980 passou a ser considerada crime. Entretanto, mesmo após a proibição de castigos físicos, a palmatória seguiu para o século XX como uma ferramenta ainda inserida na cultura escolar. Representava um símbolo de poder, de hierarquia, de diferenças geracionais e de instrumento civilizatório.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha desse grupo para investigar as práticas educativas dirigidas à infância nesse período deu-se pela mesma localização geográfica onde está situado o Campus Universitário de Abaetetuba e ser a única instituição pública, na localidade que expressa à concepção ideológica do modelo de ensino no período.

Apesar da tentativa em acessar a documentação da referida instituição para nela analisar o objeto estudado, a própria instituição não preservou e nem possui arquivos em suas dependências relativas ao período investigado. Em função desse fato, realizamos a pesquisa sobre a problemática nos arquivos públicos (APEP e CENTUR).

Contudo, temos em mãos um arquivo digitalizado cujos conteúdos referem-se ao primeiro grupo Escolar de Abaeté, atualmente Basílio de Carvalho, o qual foi estudado e analisado à luz da teoria no intuito de alcançar nossos objetivos enquanto pesquisadoras e assim poder contribuir com conclusões relevantes sobre as práticas educativas a que as crianças do estado do Pará se submeteram nas instituições públicas para atender aos ideais republicanos preocupados com um modelo de homem para viver a atuar numa sociedade moderna e civilizada.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. *Práticas des castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. Conjectura,* v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012

BARBOSA, Ellen Borges. *EDUCAÇÃO NO BRASIL: heranças e permanências de uma arquitetura disciplinar e a constituição da cultura escolar.* São Paulo: Revista Pandora Brasil, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil.* São Paulo: Companhia das letras, 1990, p.10.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República.* São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização: *A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo* (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

MOREIRA, Keila. *ESCOLAS NA "PRIMEIRA REPÚBLICA": PALCO DE PRODUÇÃO DAS TRADIÇÕES MODERNAS.* 1997. 60f. Monografia (Especialização em educação) – Universidade Federal do Rio do Norte, Natal, 1997.

GT7 - EDUCAÇÃO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E JUVENTUDE

Coordenação: Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A CONSTRUÇÃO ALTERNATIVA DE GERAÇÃO DE RENDA JUNTO AOS SUJEITOS DA EJA QUE INTEGRAM O MOVIMENTO DE EMAÚS

Keila Maria Santos Sanches[1]
Especialista em Educação – UFPA – Brasil
Keilassanches@hotmail.com

Dra. Darinêz de Lima Conceição
Doutora em Educação - Universidade Federal do Pará- UFPA- Brasil
darines@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo objetiva refletir sobre alternativas coletivas de geração de renda considerando o contexto atual dos aprendizes na busca de novas ações para o desenvolvimento profissional dos Jovens entre 15 e 18 anos no Movimento de Emaús, no município de Belém- Pará. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, com estudo de campo, através da aplicação de um projeto de intervenção com perguntas semiestruturadas, as quais buscaram compreender as formas alternativas de geração de renda junto aos sujeitos da EJA no Movimento República de Emáus. A partir dos dados obtidos em campo, constatou-se que os Jovens buscam outras formas de geração de renda por meio de cursos e formações, que estes acreditam que por meio do Projeto Jovens Aprendiz instalado no Movimento ampliou o desejo em continuar seus estudos em um futuro próximo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Economia Solidária; Jovens.

Introdução

O presente artigo é fruto do projeto de Intervenção desenvolvido no curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos para a Juventude na Amazônia, realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA). Como objetivo central buscou compreender o papel da educação no âmbito da Construção alternativa de geração de renda junto aos sujeitos da EJA que integram o Movimento de Emaús. Estes jovens estudam e desenvolvem atividades sociopedagógicas junto ao referido Movimento, o qual está localizado no bairro do Benguí, no município de Belém- Pará.

O Movimento República de Emaús nasceu na década de 1970 em Belém, com um grupo de jovens e tendo como organizador padre Bruno Sechi. Naquele, mesmo ano o grupo de jovens se reuniu em um local no centro histórico de Belém, quando surgiu à proposta de reunir as crianças e adolescentes que vendiam na feira da América latina o Ver-o-Peso e, que não frequentavam o espaço escolar. Nesse contexto surgi o Movimento República de Emaús.

A proposta para a Intervenção partiu de um estudo de campo cujo problema central foi refletir a respeito de como são construídas alternativas coletivas de geração de renda considerando o contexto atual dos aprendizes na busca de novas ações para o desenvolvimento profissional. Dessa forma, buscamos como objetivos: identificar alternativas coletivas como estratégias de geração de renda; sensibilizar a respeito da necessidade de qualificação profissional para atuação no mundo do trabalho onde os jovens pudessem ampliar sua visão de mundo em relação à educação e sua vida profissional; e, construir propostas coletivas de alternativas estratégicas de geração de renda.

Metodologia

A Intervenção aproximou-se da perspectiva qualitativa. Neste sentido, fizemos uma revisão bibliográfica sobre a temática e considerando autores como: Freire (1982), Frigotto (2005), Singer (2005) e outros que estudam a educação, o trabalho e a Economia Solidária como elementos fundamentais para o desenvolvimento dos jovens, como sujeitos ativos na sociedade.

Em seguida realizamos uma pesquisa de campo em que aplicamos quarenta e oito questionários junto aos alunos. A proposta era que a partir deste questionário pudéssemos construir um diagnóstico dos jovens sobre trabalho no mercado de trabalho na atual conjuntura. De posse deste perfil realizamos reflexões críticas com os jovens considerando as temáticas: Trabalho e Educação e o Mundo do Trabalho.

Adiante abordamos sobre formas alternativas de geração de renda, tendo como foco o conceito de Economia Solidária. E, por fim, construímos uma ação que denominamos de Feira Solidária dentro do Movimento. Essa Feira se fez considerando os frutos das reflexões sobre a Economia Solidária.

A EJA e a Economia Solidária: Um debate necessário

A educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que busca atender a especificidade dos alunos jovens e adultos que sofreram o processo de exclusão escolar, pelos mais diversos motivos, na infância ou na adolescência. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, cabe ao sistema de ensino assegurar, gratuitamente aos

jovens e adultos, a oportunidade educacional apropriada levando em consideração suas especificidades.

Ao pensar a educação de Jovens e Adultos não há como separa da ideia de se trabalhar com a economia solidária, pois ambas caminham juntas em busca de uma sociedade mais justa, humanizada e solidária. Segundo (CORTELLA 2005), A Economia Solidária é um ato pedagógico em si mesmo, na medida em que propõe nova prática social e um entendimento novo desta prática. A única maneira de aprender a construir a Economia solidária é praticando-a.

Dessa forma, podemos apontar que a Economia Solidária é pensada á contribuir para a Educação de Jovens e Adultos, pois tende a valorizar o individuo e não o capital. Segundo Singer (2005) o capitalismo pode ser caracterizado pela grande concentração de capital e que se da pela lógica dos mercados por meio das propriedades privadas. Já a Economia Solidária tende a atender a superar o capitalismo, pela coletividade dos meios sociais, onde os trabalhadores são os donos do sues próprios negócios e todos têm os mesmos direitos. Cada sujeito considera si mesmo e o outro, assim o trabalhador na empresa solidária, é diferente na empresa capitalista, pois o empregado nessa situação tende a ser excluído de todos e qual quer processo positivos da empresa, diferente na visão solidária, onde o mesmo tende a ser participativo e conhecedor de tudo que passa na empresa.

Neste sentido, ao projetarmos a Economia Solidária aos sujeitos da EJA é pensar em um contexto de emancipação social de trabalhadores e trabalhadoras numa pluralidade de saberes, pois a Economia solidária propõe a igualdade de condições, na qual tende a eliminar as diferenças. A Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo buscar valorizar os sujeitos que possuem diferentes idades, diferentes histórias, escolaridades, portanto a uma diversidade de alunos e saberes em uma mesma sala de aula.

Assim, os sujeitos transformam o seu meio, ao transformarem também são transformados como afirma Freire “[...] as relações entre os seres humanos entre e o mundo são históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que fazem, mas, consequentemente, contam a história deste mútuo fazer”. (FREIRE, 1982, p. 68).

De acordo, com KRUPP (2005) A Economia Solidária é meio de um contexto social que propõe igualdade de condições e o direito à diferença. Portanto, a Economia Solidária propõe o diálogo entre os sujeitos, visão de totalidade, espírito de coletividade, relações

democráticas, assim como a autogestão. Trabalhar com a prática da Economia solidária é desenvolver a participação coletiva dos sujeitos pautada na solidariedade e não na competição.

No Brasil, o movimento de Economia Solidária tem crescido, assim como em outros países com na Europa. O pesquisador Paul Singer, diz que a Economia Solidária no Brasil é:

> Um modo de produção que se caracteriza pela igualdade. Pela dignidade de direitos, os meios de produção são de posse coletiva dos que trabalham com ele- essa é a característica central. E a autogestão, ou seja, os empreendimentos de economia solidária são geridos pelos próprios trabalhadores coletivamente de forma inteiramente democrática, quer dizer, cada sócio, cada membro do empreendimento tem direito a um voto. (PAUL SINGER, 2008, p.5)

Sobre a geração de renda junto aos sujeitos que integram o Movimento República de Emaús, foi proposto durante o Projeto de Intervenção, o conceito de Economia Solidária como uma forma alternativa de construção de geração, de trabalho, emprego e renda. Como afirma Paul Singer (2008):

> [...] economia solidária como um modo de produção que se caracteriza pela igualdade. Pela igualdade de direitos, os meios de produção são de posse coletiva dos que trabalham com eles – essa é a característica central. E a autogestão, ou seja, os empreendimentos de economia solidária são geridos pelos próprios trabalhadores coletivamente de forma inteiramente democrática, quer dizer, cada sócio, cada membro do empreendimento tem direito a um voto [...]. (PAUL SINGER 2008, p289).

É importante fundamentar tal relação junto aos sujeitos da EJA, nesse viés, acreditamos que os educandos e educandas possam alcançar e projetarem outras relações sociais. Pois a Economia Solidária tende a promover ao sujeito a consciência de valorizar seus gastos, recursos, cooperação, confiança, solidariedade. Para Freire (1982), quando o sujeito se vê como um ser ativo da consciência, ele busca se liberta da classe dominante, e aí o mesmo busca transformar o seu meio social, econômico e educacional, ou seja, uma consciência crítica.

A alternativa de geração de renda tende a mudar a realidade dos trabalhadores que vivem no mundo capitalista e muitas vezes excluído, pois a economia solidária busca

desenvolver uma pessoa, mais social, na qual favorece condições de mudanças econômicas e pessoal aos sujeitos. Neste sentido, podemos apontar que os jovens do movimento conseguiram desenvolver as atividades a partir da ideia proposta.

Figura 5. Cartaz da Barraca -Emaús

Figura 6. Cartaz da Barraca-Emaús

Figura7. Barraca dos livros – EMAÙS

Figura8. Barraca das Frutas – EMAÙS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos ao longo desse trabalho reflexões acerca do papel da educação no âmbito da Construção alternativa de geração de renda junto aos sujeitos da EJA que integram o Movimento de Emaús, os dados da Intervenção revelam que os Jovens que estudam no Movimento buscam a partir dos estudos melhores condições pra sua história de vida. Pois o trabalho desenvolvido no Movimento busca sensibilizar sobre suas ações, além de refletir por melhores condições assim, como criarem perspectivas futuras. Neste sentido, buscamos identificar as alternativas coletivas como estratégias de geração de renda junto aos sujeitos do Movimento de Emaús.

Em relação às alternativas coletivas de geração de renda considerando o contexto atual dos aprendizes na busca de novas ações para o desenvolvimento profissional percebemos que os jovens querem continuar estudando em busca de novas oportunidades, além de considerarem a educação na Economia solidária como ponto chave para suas relações sociais dentre e fora do mercado de trabalho, pois o trabalhador envolvido socialmente tem pelo coletivo total respeito as decisões com ele e com o outro.

Os movimentos sociais e as organizações sociais buscam formar jovens com espírito de solidariedade, cooperativismo e consciente do mundo atual. Portanto, este foi o desafio proposto na intervenção apresentar aos jovens que, além do mercado de trabalho eles têm outras possibilidades de geração de renda, na qual a Economia solidária promove sujeitos a superar os desafios do capitalismo e o mundo competitivo. Nesse contexto, trabalhar com a Economia Solidária junto aos alunos da EJA é integrar a todos no processo de ensino e aprendizagem, além de permitir uma pluralidade de saberes em defesa da igualdade e inclusão de homens e mulheres de diferentes saberes e lugares no exercício do respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mario Sergio. "A Economia Solidária como ato pedagógico". Brasília: INEP, 2005, p.13-20. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos** (Org). KRUPPA, Sonia M. Portella, Brasília- DF, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996. Coleção leitura.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em Educação Popular**. Petrópolis: Vozes, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. et all. Politica de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. Educ. Soc., Campinas, Vol 26 n.92, p.1087-1113, Especial – Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Trabalho e Rendimento- Resultados da Amostra,** Senso 2010.

HADDAD, Sergio; PIERRO, Maria Clara Di. ***Escolarização de jovens e adultos.*** **Revista Brasileira de Educação**, 2000.

_____ GADOTTI, Moacir. "*O perfil do aluno de educação de jovens e adultos*" 2003, Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-perfil-do-aluno-da-educacao-de-jovens-e-adultos/34725/#ixzz3r8FVHUnW>

RENTE, Josué Anselmo. Direitos humanos como eixo articulador do processo de formação com crianças, adolescentes, jovens e famílias: uma experiência de educação popular no Movimento República de Emaús. Artigo de Projeto de Especialização em Sistema de Garantia dos Direitos das Crianças e Adolescentes da UFPA. Belém-2014.

SINGER, PAUL. "Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da teoria do Capital Humano". Brasília: INEP, 2005, p.21-30. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos** (Org). KRUPPA, Sonia M. Portella, Brasília- DF, 2005.

SINGER, P. Entrevista. 2008. In.OLIVEIRA, Evandro de. Desenvolvimento sustentável e economia solidária: uma conexão necessária. p. 01-12. Revista VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade, 2015. Disponível em: <http://www.uff.br/revistavitas/images/_DESENVOLVIMENTO_SUSTENTAVEL_E_ECONOMIA_SOLIDARIA_03.pdf acessado em: 10/11/2015>

WEFFORT, Francisco. *Educação e política*: *reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade.* In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra. 1997.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A DANÇA RELIGIOSA E O PROTAGONISMO JUVENIL: OS JOVENS QUE DANÇAM NA COMUNIDADE DE N.S. APARECIDA MÂE DO RIO-PA

Maria Márcia Silva Pereira[293]
Ricardo Augusto Gomes Pereira[294]

RESUMO: O presente trabalho se constitui um estudo em andamento como parte da finalização da Licenciatura em Arte/ Dança do PARFOR, a qual teve como objeto a Dança entre jovens do Grupo JUFEC (Juventude Unidade na fé em Cristo) da comunidade Nossa Senhora Aparecida na localidade Nova Jerusalém em Mãe do Rio, cujo objetivo foi compreender a dança religiosa como entendimento do protagonismo juvenil reconhecendo a mesma como influencia na vida dos jovens. Para atingir esses objetivos a pesquisa se configurou qualitativa, a qual foi desenvolvida a partir de uma abordagem exploratória e também através de conversas realizadas junto aos jovens do referido grupo. Os resultados apontam que a realização das conversas que foram realizadas com os jovens que dançam na comunidade mostrou que a dança acontece nas datas festivas, nos encontros de formação realizado aos sábados e nos encontros da pastoral da juventude no município. A conclusão mostra que em larga medida aponta que o grupo reúne os jovens em torno das manifestações corporais como forma de louvor e integração com a comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo juvenil. Dança. Religião. Comunidade.

INTRODUÇÃO

A dança se caracteriza em manifestação corporal, a qual demonstra a expressão de sentimento, ideia e comparações envolvendo movimento, olhar, ficção e a dramaturgia da dança. Sobre isso, Barbosa (2001) e Marques (2010) observam que a dança de modo geral deve ser trabalhada no âmbito escolar priorizando os princípios históricos, desde suas origens aos dias atuais, estabelecendo metodologias que possam enfatizar com clareza, garantindo que a dança flua com compromisso, qualidade e responsabilidade no contexto social.

A dança como linguagem artística foi introduzida na década de 1990 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e desde ai passou a fazer parte do desenho curricular na condição de ser ensinada na disciplina de artes, como parte integrante de seus conteúdos programáticos. Mesmo assim é perceptível o olhar duvidoso sobre a área do conhecimento da dança em questão; fica a se perguntar quem e em que disciplina a dança seria ensinada? Se for às artes ou ainda se teria uma disciplina voltada somente para a dança;

[293] Professora da rede municipal da educação de Irituia e aluna da Licenciatura em Dança PARFOR/ETDUFPA/ UFPA.
[294] Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional (UNITAU). Mestre em Educação (PPGED/ICED/UFPA). Doutorando em Educação (PPGED/ICED/UFPA). Professor da Licenciatura em Dança PARFOR/ETDUFPA/ UFPA.

ou ficaria a critério de ser ensinada nas ruas, nos trios elétricos, ou nos programas de auditórios? São questões que até então se perpetuam na sociedade.

Do ponto de vista de Barbosa (2001) este diz que é necessário fazer um estado focado na formação de profissionais, pois a linguagem deve ser ministrada por professores licenciados em dança, afinal quem se encarrega de executar essa tarefa são pessoas que não possuem uma formação ou um conhecimento especifico na área de dança e que este quadro precisa ser preenchido por professores qualificados em dança. Diante desses argumentos, questionei a compreensão da dança religiosa como entendimento do protagonismo juvenil. O presente trabalho tem por objetivo compreender a dança religiosa como entendimento do protagonismo juvenil, reconhecendo a mesma como influencia na vida dos jovens.

METODOLOGIA

Essa pesquisa se constitui do tipo qualitativa, pois busca informações precisas sobre a atuação e o comportamento dos jovens no processo de ingressar no meio social através de movimento juvenil católico, a qual foi desenvolvida através da participação e do instrumento de observação sistemática que norteou a pesquisa de campo na qual se utilizaram conversas com os jovens da referida comunidade.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A pesquisa foi desenvolvida no grupo de jovem JUFEC (Juventude Unida na fé em Cristo) na Comunidade N.S. Aparecida no período de vinte e cinco a trinta de março de 2017, a qual contou com a participação de vinte e cinco jovens da referida comunidade. Ressalta-se que a referida igreja foi fundada no ano de 1999 com a participação e o empenho de cada comunitário presente na época.

A pesquisa exploratória que tem como objetivo descrever os fatos e fenômenos ocorridos no grupo de jovem JUFEC (Juventude Unida na Fe em Cristo), cujo grupo foi fundado no dia 19 de novembro de 2016 e possui aproximadamente vinte e dois integrantes, tendo como coordenador, Antonio Fredson Rodrigues Vieira e vice, Gabriela Renara Lima Sodré; o grupo realiza todos os sábados eventos como: momento de oração, louvação e Adoração ao santíssimo, com o intuito de incentivar os jovens a se fazerem mais presente na Fé Cristã e não sentir-se retraído em anunciar a palavra de Deus.

Figura 01: Momento de Adoração ao Santíssimo. Fonte: Márcia Pereira (2017)

Também é notório nas formações a participação e interação usando a expressividade oral e corporal, na qual louvam, cantando e dançando todos os ritmos musicais de acordo com os princípios da igreja católica. O JUFEC tem como objetivo conscientizar a comunidade cristã a ser sal e luz. Sal para dar sabor na vida espiritual e luz para não deixar apagar a essência da fé em Cristo tendo como foco o chamado de Deus, ele que é pai, filho e Espirito Santo.

Dando ênfase na formação da juventude pode-se perceber que durante os encontros são realizados estudos direcionados aos temas católicos, pois em pleno século XXI muitos dos nossos jovens vivem, a mercê do mundo da prostituição, as crianças, adolescentes e jovens sofrem abusos sexual e pouco se tem feito para este quadro ser amenizado, é preciso que haja politicas publicas direcionadas para esta causa que possam dar suporte a integridade dos nossos jovens, pois a pastoral da juventude (PJ) juntamente com os grupos de jovens querem preparar os mesmos para a sociedade que muitas vezes oprime esses direitos do cidadão.

Em decorrência dessas ações mencionadas durante a pesquisa, é importante ressaltar que o grupo de jovem JUFEC, dentro de seus estudos de formações apresenta vários aspectos que enfatizam a formação do pensamento critico, e preparam o jovem a enfrentar o modo de vida que a sociedade impõe.

Também frisam a importância de participar das danças religiosas, pois muitos jovens ainda possuem uma concepção que para se ter diversão, é somente em festa dançante e muitas

vezes bebidas alcoólicas, dai a necessidade de realizar um trabalho com a juventude, no qual a possam perceber o valor espiritual.

A pesquisa de campo deu base para a realização das conversas que foram realizadas com o grupo de jovens que dançam na Igreja N.S. Aparecida e mostrou que às vezes a dança acontece nas datas festivas, nos encontros de formação realizados aos sábados e nos encontros da pastoral da juventude no município. O mesmo reúne todos os grupos de jovens das regiões que compõe o município de Mãe do Rio. Sobre a dança na igreja católica a Jovem Dariele se manifestou afirmando que:

> "Primeiramente foi a vontade que eu tinha de participar de um grupo de jovem, e eu tinha uma grande vontade de participar, aí veio essa oportunidade e eu ingressei no grupo. E segundo foi de ver a minha mãe dentro da igreja, vendo ela, eu me espelhei nela, pra seguir mais em frente, pra da continuidade".

Sobre esta fala observo que os movimentos juvenis (hippies, punks e outros) e os diversos comportamentos (modos de se vestir, de falar, códigos etc.) passaram a ser encarados como formulações sociais que tentam buscar alternativas aos discursos tradicionais (política, religião, família). Catani, Gilioli (2008, p.21) sobre essa fala mostram isso "reflete que é difícil ingressar em movimentos sociais e quando há oportunidades procuram estar inseridos".

Nesta perspectiva é notória a fluidez dos traços familiares presentes na vida dos jovens, devido à vivência cultural herdada de geração em geração, através da vida cotidiana com os pais, familiares e sociedade. É notório que a família é o eixo principal na formação do ser humano, e que os filhos se espelham nos modos de vivência e comportamento dos pais. Sobre a mesma pergunta, Darielsom afirma que:

> "Bem eu sempre quis participar de um grupo de jovem, com a visita da PJ na nossa comunidade, foi um incentivo a mais, pois vejo que na sociedade tem muitos jovens que não querem nada. Mais ainda se encontram jovens que querem alguma coisa que é buscar a palavra de Deus e eu quero ser um desses jovens".

Sobre esta fala observo que "[...] o movimento estudantil foi um dos mais destacados fenômenos dos anos 60 e 70. "A geração 68", como ficou conhecida, revolucionou comportamentos, lutou politicamente, quebrou tradições, criou novas expressões de cultura" (CATANI; GILIOLI, 2008, p.51). Sobre essa citação penso que as mudanças aconteceram em decorrência dos movimentos revolucionários ocorridos mediante as décadas de 60 e 70 com o

intuito de quebrar o monopólio e promover mudanças cabíveis aos direitos mencionados aos grupos de juvenis. Com essa perspectiva, tornar o ensino de qualidade a toda à população. Tendo como base fundamental, a formação juvenil e a criação de políticas públicas voltadas para os direitos conquistados por meio das reivindicações.

CONCLUSÕES

Ao escolher a problemática do protagonismo juvenil no grupo de jovens JUFEC (Juventude Unida em Cristo) na Comunidade N.S. Aparecida em Mãe do Rio, a pesquisa de campo me deu a visão das estratégias utilizadas pela dança religiosa para conquistar seguidores para a igreja católica, pois foi perceptível que a dança possui uma grande dimensão no campo de criação vem promovendo eventos que possam enfatizar a participação e o engajamento dos jovens, já que embasados em fatos bíblicos como: parábolas, evangelho, a igreja católica realiza louvores, momentos de oração e adoração a Jesus Cristo, proporcionando aos jovens o livre arbítrio para se expressar, tanto oral, quanto corporal, através de teatro e dança. Também já pode se dizer que na igreja católica se dança todo tipo de ritmo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. L. de A. **Educação física escolar da alienação à libertação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes,2001. 93 p.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Souza Porto. **Culturas Juvenis**: Múltiplos olhares. São Paulo: UNESP, 2008.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 5ª ed, São Paulo: Cortez, 2010.

AFETIVIDADE, TRABALHO DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (2011-2015)

Sônia Eli Cabral RODRIGUES
UFPA
soniaely@ufpa.br

RESUMO: Este estudo buscou mapear as produções acadêmicas que abordam a tríade temática das representações sociais, afetividade e o trabalho docente em teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil no período de 2011-2015. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica com ênfase no estado da arte,

consultamos a Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Foram encontradas 92 publicações na área da educação. No que tange as pesquisas sobre a afetividade e o trabalho docente, destacaram 26 trabalhos, que abordam os seguintes eixos temáticos: desenvolvimento pessoal e profissional; formação docente e; relação ensino-aprendizagem. O estudo possibilitou a avaliação das recentes publicações na área de educação, o que sugere um crescente interesse pela temática nessa área de conhecimento nos últimos anos, mas ainda é insuficiente o número de estudos que envolvem pesquisas sobre os elementos constitutivos da dimensão afetiva no trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais; Afetividade; Trabalho Docente.

A afetividade se caracteriza pela condição do ser humano em afetar e ser afeto pelo mundo externo e interno através de sensações, sendo essas agradáveis ou desagradáveis. Wallon considerava a dimensão afetiva um componente central na construção da pessoa e do conhecimento, sua teoria é analisada como instrumento de sobrevivência para os humanos, onde a expressão emocional é considerada fundamentalmente social, onde proporciona vínculos afetivos entre os indivíduos e na construção de representações sociais, contudo podendo vir a interferir no comportamento, na conduta, nas respostas corporais e verbais dos sujeitos. As dimensões afetivas influenciam nas práticas cotidianas, no exercício da profissão, no fazer laboral produz simbolizações de prazer e desprazer.

O trabalho docente pressupõe trocas de interações e de experiências, onde despertam nos sujeitos distintas formas de expressar sua afetividade no processo de interação, esta ajuda a construir suas representações sociais quando são compartilhados com o grupo em que se relaciona, tornando-se objeto de relevância cultural.

A docência é um trabalho interativo, pois há uma relação entre o trabalhador e o objeto de trabalho, por isso tornar-se impossível não expressar nossas emoções e sentimentos no exercício do trabalho docente (RODRIGUES, 2014).

A fim de conhecer a produção de conhecimento sobre a afetividade e o trabalho docente, e de aprimorar e ampliar a revisão bibliográfica em torno da temática, a busca foi estendida sobre os estudos que envolviam a teoria das representações sociais, possibilitando uma visão caleidoscópica dos estudos sobre a temática central desse trabalho, com vistas a contribuir para o estado da arte sobre a afetividade na pesquisa em educação.

OBJETIVOS

Geral: analisar as produções acadêmicas que abordam a temática da afetividade e o trabalho docente em diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação, revistas e eventos acadêmico-científicos no Brasil no período de 2011-2015; Contribuir com o levantamento de dados bibliográficos para organização do estado da arte sobre a afetividade e o trabalho docente, educação e representações sociais.

MATERIAIS E MÉTODOS:

A metodologia utilizada nesse estudo foi à pesquisa bibliográfica com ênfase no estado da arte, denominado também de estado do conhecimento, que consiste em revisões bibliográficas de teses e dissertações, artigos de periódicos e publicações, que possibilitam o aprofundamento metodológico de pesquisas a serem analisadas, com a delimitação de um determinado período (FERREIRA, 2002).

De acordo com Romanowski e Ens (2006) o estado da arte não se restringe em identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos e enfoques do tema a ser analisado. Para elaboração do estado da arte o pesquisador precisa além de realizar o levantamento das publicações do tema a ser estudado, este deve compreender como essas publicações vêm sendo debatida ao longo dos anos.

> Embora recentes, os estudos de "estado da arte" que objetivam a sistematização da produção numa determinada área de conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir da sistematização de dados. Denominada "estado da arte", recebem esta denominação quando abrangem toda uma área de conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos na área. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 4).

Nessa direção, iniciamos o levantamento dos dados com consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, onde estão publicadas as produções acadêmico-científicas dos Programas de Pós-Graduação no país em diversas áreas do conhecimento, inclusive em educação.

Os descritores selecionados para direcionar a busca das produções foram os seguintes: 1) Afetividade e Trabalho Docente; 2) Representações Sociais e Afetividade e; 3) Representações Sociais e Trabalho Docente. Todos relacionados com a temática central desse estudo – afetividade e trabalho docente. A inserção dos descritores representações sociais e

trabalho docente objetivou identificar a emergência de trabalhos que envolvem os professores e suas representações sobre a afetividade no trabalho que desenvolvem.

RESULTADOS:

Em consulta à Plataforma Digital da BDTD sobre os descritores da tríade temática "Afetividade, Trabalho Docente e Representações Sociais", no período de 2011 a 2015, verificamos um quantitativo de 162 publicações. Dessas publicações para o descritor "Afetividade e Trabalho Docente" foram encontrados 32 publicações, no descritor "Representação Social e Afetividade" - 14 publicações e o terceiro descritor "Representações Sociais e Trabalho Docente" foram encontrados 116 publicações.

Evidenciamos que as produções sobre os descritores Representações Sociais e Trabalho Docente apresentaram um salto quantitativo no número de produções, 116. O que indica um interesse na compreensão dos fatores constituintes das representações sociais sobre o trabalho desenvolvido no ambiente escolar.

Observamos que as pesquisas foram desenvolvidas por diversas áreas de conhecimento, mas é na área das Ciências Humanas que encontramos mais estudos, e estas se concentram em sua maioria, nos cursos de Educação, contendo 92 publicações.

Dentre dissertações e tese, realizamos uma triagem excluindo as produções que não apresentavam pertinência e articulação com a temática central sobre a afetividade e trabalho docente.

Após essa minuciosa análise, resultaram 26 trabalhos, dentre estes 19 publicações se concentram no descritor "representações sociais e trabalho docente" (13 de mestrado e 6 de doutorado); seguido de 6 publicações no descritor "afetividade e trabalho docente" (4 de mestrado e 2 de doutorado) e uma única publicação para o descritor "representações sociais e afetividade" (doutorado).

A imersão sobre os resumos dessas publicações permitiu a formação de três agrupamentos, a considerar a recorrência dos temas desses estudos, seus objetos e objetivos. Dispostos em três eixos temáticos: 1) Desenvolvimento pessoal e profissional – 16 trabalhos; Formação docente – 6 trabalhos e; Relação ensino-aprendizagem – 4 trabalhos.

Os estudos que tratam do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes não tem se preocupado unicamente com o desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si, mas buscam elencar as condições que envolvem o contexto de trabalho,

numa perspectiva de reconhecer as condições sociais, econômicas históricas em que os docentes estão inseridos no contexto educacional (SANTOS, 2011).

O desenvolvimento profissional docente é um processo que vai se conquistando ao logo da carreira do magistério e a qualificação dos processos formativos docentes devem ser problematizados. Os estudos elencados nesse agrupamento discorrem a satisfação pessoal profissional; o mal estar docente; os saberes docentes; os ciclos de aprendizagem profissional. Contudo, nos chamam atenção os estudos sobre a identidade profissional. São trabalhos que remetem aos processos envolvidos na construção da identidade docente, que se constituem nas interações entre os professores e suas experiências individuais e profissionais. Mas que na contemporaneidade vivenciam os desafios de uma permanente formação e aprendizagem.

O agrupamento que trata da formação docente apresenta estudos que problematizam a ausência da dimensão afetiva no processo de formação na educação infantil, na EJA. Estes estudos evidenciam que no processo formativo a dimensão afetiva tende a se apresentar em vários contextos do processo de ensino-aprendizagem. A compreensão dos aspectos que envolvem essa dimensão facilita a promoção de intervenções significativas no processo de vivência pessoal e profissional dos sujeitos em formação.

E por fim, o agrupamento da relação ensino-aprendizagem, esses trabalhos envolvem pesquisas sobre as relações com o ato de ensinar, relacionados com vivências dos docentes e os educandos, da formação do vínculo afetivo e das práticas pedagógicas que podem facilitar a aprendizagem. Leite (2012) entende que a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos. Afirma que se faz presente na mediação pedagógica, como um dos principais elementos que qualificam os vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares.

Visto que nosso estudo tem por objetivo focalizar as pesquisas da área da educação sobre a temática da afetividade e o trabalho docente, a partir desse levantamento das dissertações e teses, elencou quatro publicações desenvolvidas com docentes de cursos de Pedagogia.

O primeiro estudo denominado, “Dimensão emocional da competência docente e prática pedagógica no Curso de Pedagogia”, teve como objetivo verificar se é reconhecida a importância, por parte de professores e alunos do Curso de Pedagogia de se trabalhar a

dimensão emocional para que se torne mais aptos a construção de vínculos. Foi realizada entrevistas semiestruturadas, com professores e alunos de um Curso de Pedagogia da cidade de São Paulo. A conclusão desse estudo se dá pela importância da construção de vínculos afetivos entre alunos e professores para o êxito na aprendizagem, os participantes da pesquisa concluem que apesar da importância da dimensão afetiva na prática docente, não existe nenhuma disciplina no currículo que contemple esse importante assunto.

O segundo estudo analisado intitulado "Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e profissionalidade docente", buscou compreender as representações sociais de professores do Ensino Superior, com a finalidade de analisar suas relações com sentimentos de identidade profissional e com a profissionalidade docente. A pesquisa foi desenvolvida por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Superior. Os resultados encontrados foram que as representações estão constituídas por elementos profissionais, normativos e funcionais, articulados com as funções cognitivas, sócio-cultural e ética no exercício da profissão, os sentimentos de identidade de si e identidade com o outro se integra com as representações sócias dos professores, realçando a positividade estima de si e do trabalho desenvolvido pelo professor como sujeito responsável, comprometido com a formação profissional dos estudantes.

De acordo com as autoras citadas acima, a estrutura do ensino superior no Brasil, desde a sua elaboração sempre privilegiou os domínios cognitivos do conhecimento e não priorizando questões de integração do conhecimento com a afetividade.

O terceiro estudo, "Representações sociais sobre ser professor: indícios da constituição da identidade docente" apresenta o objetivo de conhecer as representações sociais dos professores do Curso de Pedagogia sobre o ser professor, visando à constituição da identidade profissional. Com as mudanças sociais ocorridas no contexto educacional ao longo dos anos, é possível observar por parte dos professores a dificuldade de definir e delimitar suas reais funções, aonde vem a gerar uma crise de identidade por parte dos docentes. Os resultados desse estudo se deram a partir da identidade docente, onde há uma existência de uma articulação conflituosa dos dois processos identitários seja na identidade para si, seja para o outro além da predominância de dimensões afetivas e vocacional.

Por fim, o quarto e ultimo estudos foi o "O sensível no trabalho docente: representação social entre docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte" o objetivo do estudo foi analisar as representações sociais do sensível entre docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, buscando identificar seus elementos constituintes e compreender as dinâmicas que dá a funcionalidade à sua organização. O estudo se torna significativo se levarmos em consideração a importância de analisar as representações dos docentes tem do ser e do fazer profissional. Os resultados apontam que a representação social da docência sensível não é inerente em sala de aula, após as analises dos questionários foram feitas aproximações de idéias e classificadas em três discursos, que são: a dormência, na qual foi observado o distanciamento do sensível nos processos de ensino e aprendizagem, o sentir, onde foi observada uma pequena aproximação com o sensível proposto nesse estudo e o da reflexão, os docentes analisam, avaliam e estabelecem discursos sobre a importância do sensível na educação, porém não o efetivam na sua prática docente.

Essas análises das produções de dissertações e teses nos cursos de pedagogia nos sugerem que os estudos que envolvem a teoria das representações sociais possibilitam compreender os processos constitutivos que envolvem a dimensão afetiva dos professores no contexto das relações com o trabalho docente. E ressaltamos a necessidade de mais pesquisas que coloquem o docente em relação com o seu trabalho como objetos de investigação, ampliando os estudos sobre a afetividade dos docentes no ensino superior, que poucos são contemplados por estudos científicos.

CONCLUSÃO:

Esta pesquisa sinaliza a existência de um campo acadêmico cientifico significativo envolvendo a temática das dimensões afetivas nas pesquisas em educação. O levantamento realizado possibilitou apreender o desenvolvimento dos estudos sobre a afetividade e o trabalho docente. Consideramos significativo o número de publicações encontradas na Plataforma Digital da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, e ressaltamos a importância desse mesmo levantamento em outras bases de dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CODO, Wanderley. **Educação:** Caminhos e trabalho. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 2002.

FIORE, M. F. A. **Dimensão emocional da competência docente e prática pedagógica no Curso de Pedagogia.** Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade Metodista de São Paulo. 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte".** Educação & Sociedade. 2002.

RODRIGUES, Sonia Eli Cabral**. A dimensão afetiva nas representações sócias de docentes da pós-graduação em educação.** Programa de pós-graduação em educação. Pará. 2014.

ROMANOWSKI, J. R. As pesquisas denomindas do tipo "estado da arte" em educação. Curitiba, Diálogo Educ, v.6,n 19, p.37- 50, set/dez.2006.

SILVA, M. da C. V da. **Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada**: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. 2015.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

ANÁLISE DOS PROCESSOS QUE LEVAM A JUVENILIZAÇÃO DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MACAPÁ

Angelita Corrêa Amanajás
UNIFAP-Brasil
angelita.amanajas@hotmail.com

Albert Alan de Sousa Cordeiro
UNIFAP/UFPA-Brasil
albertscordeiro@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho analisa os processos que levam mulheres cada vez mais jovens a ingressarem na Educação de Jovens e Adultos em Macapá-AP, o conhecido fenômeno da Juvenilização da EJA. Para tanto, realizamos entrevistas com mulheres que adentraram na EJA neste processo de juvenilização. Através das falas das entrevistadas podemos identificar que consequências este ingresso precoce na EJA acarretou em suas histórias de vida. A análise identificou que diversos fatores corroboram para que mulheres cada vez mais jovens ingressem nesta modalidade de esino, como a gravidez na adolescência, busca antecipada pelo mercado de trabalho devido a necessidades financeiras e/ou sociais, dificuldades de acesso, evasão e repetências acentuadas, falta de estrutura familiar e outros.

PALAVRAS-CHAVE: Juvenilização; Mulheres; EJA.

Introdução

Este trabalho sintetiza a pesquisa realizada no âmbito da Pós-Graduação lato sensuem Produção de Material Didático e Formação de Mediadores de Leitura para a Educação de Jovens e Adultos - PROMAD da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP.

A pesquisa concentra-se em analisar os processos que levam a juvenilização de mulheres na Educação de Jovens e Adultos em Macapá, verificando os aspectos que levam estas mulheres a adentrarem nesta modalidade de ensino cada vez mais jovens, na expectativa de identificar que consequências este processo acarreta. Estes objetivos foram traçados a partir da seguinte problemática: quais os fatores que influenciam o processo de juvenilização de mulheres na Educação de Jovens e Adultos em Macapá?

Metodologia

Uma vez que analisamos todo um contexto envoltório a realidade dos sujeitos do foco da pesquisa, este estudo tem uma abordagem qualitativa. As informações foram obtidas através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com 15 mulheres que adentraram neste processo de juvenilização em escolas de Macapá-AP, com idades que variam entre 15 e 18 anos.

Para Duarte (2004, p.215) "Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos [...]". Ainda sobre entrevista semi-estruturada, Manzini (2008) afirma que nesse tipo de entrevista podem surgir informações livres e fora de padrões convencionais de alternativas, o que permite ao estudo riqueza de detalhes sobre os sujeitos a serem entrevistados.

Advertimos que ao utilizarmos a fala de nossas entrevistadas neste trabalho, utilizaremos pseudônimos para preservar suas identidades.

Discussão dos Dados

Para Brunel (2004), o fenômeno da juvenilização da EJA iniciou-se em meados dos anos 1990 e é resultado de uma combinação de fatores, envolvendo questões como histórico dos alunos, ambiente escolar, risco social e as políticas públicas que cada vez mais reforçam aos jovens essa entrada antecipada.

Juvenilizar é ter o ingresso cada vez mais antecipado nesta modalidade de ensino, principalmente da população de baixa renda que encontra em sua trajetória escolar deficiências do sistema como evasão e repetência que irão gerar a defasagem entre idade e série, além da necessidade de trabalhar, dificuldade de acesso e a falta de motivação para concretizar os estudos. (RIBEIRO, 2001).

Tratando do fenômeno da juvenilização, este pode ser atribuído também ao fator legal que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, que reduz a idade para 15 a 18 anos para concluir o ensino fundamental e médio. Neste pressuposto os jovens passam a adentrar na EJA cada vez mais cedo (ANJOS; GOMES; SOUZA, 2012).

Porém, o fator em destaque, segundo a maioria das pesquisas já realizadas, é realmente o fator social e pedagógico, ou seja, questões de busca pelo emprego mais cedo, abandono por

questões financeiras, assumir papel matriarcal ou patriarcal e quando se fala da questão pedagógica referem-se a inúmeras transferências realizadas do ensino regular para a EJA por questões de comportamento e indisciplinas.

Essa juvenilização ocasiona alguns entraves para essas mulheres, que chegando cada vez mais jovens na EJA, poderão encontrar currículos mais rígidos e convencionais, professores despreparados para trabalhar com a questões juvenis, conhecimentos que não irão agregar valor para sua vida, escolas que não conseguem reconhecer a cultura juvenil como garantia de aprendizagem, inclusão e transformação social. Estes fatores poderão desestabilizar o retorno dessas mulheres a escola, causando novamente desistência ou segregação deste grupo de alunas que não se sentirão como parte do processo escolar, assim estas jovens estão demarcadas, segregadas e estigmatizadas. (ANDRADE; MEYER, 2014).

A juvenilização tende a nos mostrar que estamos diante de alunas que trazem experiências frustradas no que tange a educação, resultante de fatores evidenciados como privação de direitos que são garantidos em lei, mas que na prática não se concretizam. Isto só mostra a fragilidade do atendimento escolar e a carga dificultosa que cada indivíduo deste carrega (DOLLA; COSSETIN, 2012).

Na fala das jovens mulheres entrevistadas pudemos observar que essas trajetórias educacionais interrompidas precocemente são uma constante e, na grande maioria das vezes, condicionada pela falta de estrutura educacional nas comunidades onde nasceram, situadas nas zonas rurais.

Na tentativa de entender melhor este processo, foi perguntado a Maria (16 anos), se no interior em que ela morava havia escola para que a mesma pudesse frequentar, como resposta a entrevistada afirma: “Tinha, mas tinha que pegar transporte e a mamãe não tinha condições, a escola era distante demais e a ida e volta eram complicadas”. Sobre esta perspectiva, Koling (1998) afirma que as escolas do campo tem um grande desafio para seus estudantes que é a questão da acessibilidade e o transporte, em decorrência da distância ou até mesmo a falta de transporte seguro e gratuito, o que só faz aumentar o número de alunos que desistem ou nem se quer começam seus estudos.

Desta maneira, é possível perceber que a dificuldade de acesso à escola desencadeou a defasagem entre idade e série da aluna entrevistada, que iniciou seus estudos com 11 anos de idade na 1ª Série do Ensino Fundamental Regular, o que posteriormente a fez adentrar na EJA

com 15 anos de idade. Quando questionada sobre os motivos que a levaram para a EJA a mesma refere-se aos fatores já citados, porém quando ainda frequentava o ensino regular houve um agravante, uma vez que a mesma afirma ter sofrido com o preconceito de colegas e até mesmo professores: "Quando eu comecei eu era a maior da sala, aí também eu não sabia ler ainda, meus colegas não entendiam e até zombavam de mim. E tinha professor que perdia a cabeça comigo, porque 'uma menina com onze anos que não sabe ler não existe'".

Ana de 17 anos, relatou que começou a estudar com 6 anos no Ensino Fundamental Regular e que permaneceu nesta modalidade até a 7ª série do Fundamental II, porém: "Eu fiquei grávida e precisei parar por dois anos e quando tive meu bebê decidi retornar à escola, mas não deu certo porque nenhuma escola me aceitou e foi assim que eu vim pra EJA"

Oliveira (1998) diz que a gravidez na adolescência está interligada a evasão escolar, e consequentemente é um dos fatores que condiciona a mulher entrar cada vez mais cedo na EJA. Fato este também discutido por Heilborn et al (2002) que afirma que nas classes de menor poder aquisitivo a gravidez na adolescência leva essas mulheres a abandonar os estudos, uma vez que essa mãe precisa inserir-se no mercado de trabalho para garantir o sustento desta nova vida.

Outra entrevistada, Joana de 18 anos narra o seguinte: "Parei de estudar, porque minha mãe ficou viúva e não tinha condições de manter nossa família, então eu precisei trabalhar para ajudá-la em casa com as compras e outras coisas. Fui empurrando a escola até que desisti". Esta afirmação em relação ao trabalho precoce, também pode ser evidenciada na fala de Paula (17 anos): "Eu percebi que era melhor desistir e ir trabalhar, porque assim parece que estava ajudando mais minha família, foi quando falei para minha mãe que ia trabalhar e ela concordou". Para Hage (2001) a opção é desistir dos estudos para desempenhar uma função laboral, o ensejo em colaborar com a família no aspecto financeiro induz esses alunos a repensarem os estudos e isso acaba culminando na desistência escolar.

Paula afirma também: "A EJA permite que eu possa continuar trabalhando e fazer meus horários de estudos. Tento assim recuperar o tempo que fiquei parada, agora eu estou muito mais feliz porque posso ajudar a minha família e garantir meus estudos".

Esta afirmação contempla o pensamento de Queiroz (2008) a medida que este afirma que a EJA é vista como uma porta de resgate para aquele aluno que não teve oportunidade de

seguir o fluxo natural em seus estudos, assim ele tenta uma firmação social e uma inserção no mundo do trabalho e na sociedade.

Conclusões

Ao realizar a pesquisa ficou evidente a tendência da juvenilização. O cenário da EJA antes preenchido com pessoas idosas, agora se encontra cada vez mais juvenil. A isto, implica relacionar fatores como a falta de apoio da família, falta de acessibilidade e distanciamento entre a residência do aluno e a escola, gravidez precoce e entrada antecipada no mercado de trabalho. As entrevistas confirmam as tendências teóricas analisadas que são contextualizadas nos artigos, teses e livros, trazendo esses fatores como os que desencadeiam a juvenilização.

Concluímos que para os teóricos da EJA a lei que permite essa entrada juvenil nesta modalidade de ensino favorece o abandono do ensino regular, além da compreensão de que há inúmeras escolas e educadores que ainda não se adequam a este fator, o que pode desencadear dificuldades na aprendizagem.

Porém, para as entrevistadas a EJA é uma alternativa importantíssima para que recuperem o tempo perdido e possam adequar-se ao mercado de trabalho. É nítido o comprometimento destas alunas com a formação para o trabalho, entretanto o censo crítico de uma formação para o contexto social e transformador não foi percebido em suas análises sobre o ensino na EJA.

Neste panorama, juvenilizar é uma tendência que precisa ser avaliada e analisar os fatores que levam a esse padrão possibilitará que se compreenda como este processo pode ou não influenciar na formação crítica destas alunas, a partir das análises do ensino ofertado a estas jovens mulheres que ingressaram precocemente na EJA.

Analisar os processos que levam a juvenilização poderá desencadear um novo olhar a respeito destas mulheres que tiveram a sua trajetória escolar interrompida e que agora tem a oportunidade de continuar seus estudos, cabendo às escolas, educadores, alunos e sociedade, construírem juntos alternativas para que esse retorno seja a garantia de uma aprendizagem de qualidade, voltada para a formação cidadã, crítica e transformadora.

Referências

ANDRADE, S; MEYER, D. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educ. rev.** no.spe-1 Curitiba: 2014.
ANJOS, A.; GOMES, P.; SOUZA, B. A prática pedagógica da EJA: refletindo sobre as singularidades e o perfil dos educandos. In: **Anais da Semana de pedagogia**. 2012, Campus de Jequié: UESB.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOLLA, M.; COSSETIN, M. **A "juvenilização" da Educação de Jovens e Adultos**. Campinas: Vozes, 2012.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba: UFPR, 2004.

HAGE, S. M. **Educação de jovens e adultos, analfabetismo e compromisso social**: análise da experiência educativa do projeto alfabetização cidadã na transamazônica. Belém: UFPA, 2001.

HEILBORN, M. (et Al). Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horiz. Antro-pol.** vol.8 no.17. Porto Alegre, 2002.

KOLING, Edgar J.; NERY, MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação no Campo**. Brasília DF: UNB, 1998.

MANZINI, E.J. **Entrevista Semi-Estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Marília: UNESP, 2008.

OLIVEIRA, M.W. Gravidez na adolescência: Dimensões do problema. Cad. CEDES vol. 19 n. 45, p.5, Campinas July 1998.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar**: para se pensar na inclusão. Cuiabá, MT: UFMT, 2008. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, 2008.

RIBEIRO, V. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, vol.21 nº 55. Campinas. Nov.2001.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS ESTUDOS CULTURAIS: A INTERFACE ENTRE AS CATEGORIAS CONTEXTO E INTERDISCIPLINARIDADE

Andréa Pereira Silveira
UFPA/Brasil
andreasilveira@ufpa.br

Ivany Pinto Nascimento
UFPA/Brasil
ivany.pinto@gmail.com

RESUMO: Objetivamos identificar elementos teóricos presentes tanto na teoria das Representações Sociais, quanto nos Estudos Culturais. Quanto às questões metodológicas, realizamos um levantamento bibliográfico de categorias que fossem comuns aos Estudos Culturais e as Representações Sociais com base na análise de conteúdo. Como resultado obtivemos o enlace dos elementos contexto e interdiciplinaridade em ambas teorias. Este movimento de interface entre os Estudos Culturais e as Representações Sociais foi suscitado pela construção de um objeto de estudo no campo da Educação que articula estes acúmulos teóricos.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais; Estudos Culturais; Contexto e Interdiciplinaridade.

1. Introdução

Propomos estabelecer uma interface entre os constructos das Representações Sociais (RS) e dos Estudos Culturais, em especial à vertente britânica que correspondente ao primeiro movimento destes. No debate ora levantado propomos a seguinte questão fulcral: **quais elementos teóricos estão presentes tanto na teoria das Representações Sociais, quanto nos Estudos Culturais?** Deste modo objetivamos identificar elementos teóricos presentes tanto na teoria das Representações Sociais, quanto nos Estudos Culturais.

O delineamento metodológico referente à definição dos elementos a serem concatenados nas duas teorias deu-se após o levantamento bibliográfico de obras que tratavam sobre: (a) Representações Sociais; e (b) Estudos Culturais. Diante disso, por meio da análise de conteúdo, emergiram as seguintes categorias em comum: **contexto** e **interdisciplinaridade**. Assim, propomos articular estes elementos na interface entre as Representações Sociais e os Estudos Culturais na discussão a seguir.

2. As Representações Sociais

Moscovici (1981) assevera que "as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos" (p.46). Afirma ainda que, essas representações ocupam "uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzem o mundo de uma forma significativa" (MOSCOVICI, 2009, p.46).

Jodelet (1989 apud SÁ, 2004, p.20), por sua vez, aponta as representações sociais como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Dessa maneira, as Representações Sociais (RS) emergem nos processos de comunicação e se ocupam na busca de conceituar de forma significativa aquilo que ainda não se sabe, são partilhas e modos de compreender a realidade social.

3. Os Estudos Culturais

Segundo Costa (2000), na segunda metade do século XX, registra-se a emergência do rompimento da ideia das chamadas "alta cultura" e "baixa cultura". Este movimento de ruptura compreende o início do que conhecemos como Estudos Culturais. Nessa via, possivelmente a contribuição mais marcante dos Estudos Culturais "seja a de celebrar o fim de um elitismo edificado sobre distinções arbitrárias de cultura" (p. 13).

Silva (2011) afirma que os Estudos Culturais se originam na Inglaterra, em 1964, a partir da criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham. Este Centro primava por questionar a ideia de cultura dominante presente na literatura britânica, cuja mesma, relacionava a cultura às "grandes obras" e as artes em geral, ou seja, a cultura erudita.

As principais obras que marcam a produção deste Centro são "*Culture and society*, de Raymond Williams, publicada em 1958, e *Uses of literacy*, de Richard Hoggart, publicada em 1957" (SILVA, 2011, p. 131). Costa (2000) destaca que a obra Williams apresenta "o sentido de rejeitar uma noção singular e dominante de cultura" (p.18).

Nessa via, "a cultura nos Estudos Culturais, muito antes de dizer respeito aos domínios estético ou humanístico (do espírito "cultivado"), está ligada ao domínio político" (COSTA, 2000, p.23). Essa discussão pauta o delineamento dos estudos culturais, que se articula a uma posição crítica:

> Os Estudos Culturais reconhecem as sociedades capitalistas industriais como lugares de divisões desiguais no que se refere a etnia, sexo, divisões de gerações e de classes. A cultura é um dos principais *locus* onde são estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que resultem os interesses dos grupos dominantes (COSTA, 2012, p.25).

As contestações e resistências marcam estes estudos em articulação com vários campos do conhecimento. Silva (1999 *apud* GUARESCHI; MEDEIROS & BRUSCHI, 2013, p. 134) afirma que as análises realizadas nos Estudos Culturais se pretendem críticas quanto a desvelar as relações de poder, assim estes estudos ocupam-se de "tomar claramente partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como intervenção na vida política e social". Neste sentido, expressa um comprometimento do primeiro movimento destes estudos com a denúncia das relações de poder e opressão nos contextos culturais, mobilizando problematizações que contribuam para a superação destes conflitos.

4. Interface entre os Estudos Culturais e as Representações Sociais

Nos Estudos Culturais, Williams (2011) aponta o "modo de vida" como fundante para a compreensão das práticas culturais, alertando sobre a importância do contexto histórico e econômico na análise deste modo social. Nessa via, Grareschi Guareschi, Medeiros e Bruschi (2013) afirmam que "essa visão de conhecimento como resultado de um processo de criação e interpretação social está relacionada diretamente com a maneira de ver a cultura dos Estudos Culturais. [...] a cultura compreende os processos que dão sentido ao nosso modo de vida." (p.36).

Destacamos que nesses estudos o elemento contexto emerge atrelado à compreensão do(s) modo(s) de vida, já que "uma das características dos Estudos Culturais é reconhecer a capacidade dos sujeitos sociais de manifestar diferentes práticas simbólicas, sendo que estas estão situadas em um determinado contexto histórico." (GUARESCHI; MEDEIROS & BRUSCHI, 2013. p.36).

Na emergência da valorização de diferentes modos de vida, de práticas simbólicas e, portanto, culturais: "não faz mais sentido o viés dicotômico entre alta cultura (música clássica, literatura dos grandes nomes, cinema de arte) e baixa cultura (música popular, literatura de

folhetim, cinema popular, grafites).” (GUARESCHI; MEDEIROS & BRUSCHI, 2013, p. 36-37). Apesar do marcado viés econômico impresso no valor simbólico da cultura erudita, as práticas sociais tidas como populares emergem enquanto processos de produção cultural engendrados na vida cotidiana, que imprimem os modos de vida e o saber popular.

Nas Representações Sociais os elementos contexto histórico, conhecimento popular e o saber do senso comum são evidenciados. Nessa via, Oliveira e Werba (2013) asseveram que:

> a) a teoria das RS trata do conhecimento construído e partilhado entre pessoas, saberes específicos à realidade social, que surgem na vida cotidiana no decorrer das comunicações interpessoais, buscando a compreensão de fenômenos sociais;
> b) a teoria das RS colocou os sabres do senso comum em uma categoria científica. Ela veio valorizar este conhecimento popular, tornando possível e relevante sua investigação (p. 114).

Assim, o eixo vida cotidiana é fundante na produção das representações, nos processos de comunicação engendrados pelos saberes do senso comum. Destacando o elemento contexto de produção das Representações sociais, especialmente as condições sociais, Spink (2009), por sua vez, assevera ser “consenso entre os pesquisadores da área que as representações sociais, enquanto produtos sociais, têm sempre que ser remetidas às condições sociais que as engendram, ou seja, o contexto de produção.” (p. 121).

Assim como os Estudos Culturais pautados, da corrente britânica, as Representações Sociais (RS) são situadas na intencionalidade de desenvolver estudos comprometidos com a problematização das contradições sociais em uma vertente crítico-dialética, como possibilidade de investigar as condições econômicas em articulação com os objetos de estudo da psicologia social:

> Outra importante diferença entre teorias das RS e outras de tendência mais positivista e funcionalista, é que aquela aceita a existência de conteúdos contraditórios, ou seja, seu estudo e pesquisa não descartam os achados conflitantes; pelo contrário, é a possibilidade de trabalhar com as diferenças que enriquece a compreensão do fenômeno investigado, conferindo à teoria das RS uma dimensão dialética. (OLIVEIRA & WERBA, 2013, p. 110-111).

Desse modo, os estudos em Representações Sociais possibilitam problematizar as dimensões de contexto histórico, assim como somam elementos partilhados no cotidiano, mas imagens e sentidos atribuídos pelos sujeitos nas interações sociais, aproximando nessa

perspectiva de estudo o saber do senso comum, as práticas culturais e os constructos do campo psicossocial.

Outro elemento de intercessão é a interdisciplinaridade encontrada tanto nas discussões dos Estudos Culturais, quanto nas Representações Sociais. Consideramos que as práticas e processos culturais não se circunscrevem acomodados e restritos às margens estabelecidas nas disciplinas do saber científico. Eles extrapolam "os limites" disciplinares para dialogar com dimensões de outras disciplinas. Nesse prisma, Guareschi, Medeiros e Bruschi (2013) anunciam que:

> Como a proposta dos Estudos Culturais é estudar a cultura como uma abordagem interdisciplinar, eles "desconstroem", demarcam os limites e rompem as fronteiras dos campos disciplinares. Essa é uma visão política de um sujeito/social. Por isso, inscrever a Psicologia Social dentro dos Estudos Culturais é também romper limites, fronteiras, em direção à interdisciplinaridade (p. 37).

Outrossim, a interdisciplinaridade é apontada nas Representações Sociais, posto que esta é compreendida como um campo multidisciplinar e interdisciplinar de estudo, haja vista que a Psicologia Social, em sua gênese, configura-se na interlocução entre a Psicologia e a Sociologia, bem como se inter-relaciona com outras disciplinas do(s) saber(es) acadêmico (s). Silva, Carmo e Silva (2014) discutem ainda que a compreensão interdisciplinar na Teoria das Representações Sociais extrapola essa concatenação, pois: "compreendê-la como essencialmente interdisciplinar, significa também apontar suas potencialidades metodológicas e seus múltiplos constructos, como forma de integração entre os sujeitos, processos sociais e realidade." (p.40).

Diante do exposto, é possível tecer intercessões entre elementos contexto e interdisciplinaridade encontrados na discussões dos Estudos Culturais, ora considerando sua corrente britânica, bem como nas proposições dos estudos em Representações Sociais.

5. Considerações finais

Como resultados deste estudo obtivemos que os elementos contexto e interdisciplinaridade são encontrados nas discussões dos Estudos Culturais, assim como nas Representações Sociais, isto permite algumas aproximações. Em vista disto, o enlacamento das contribuições teóricas destes campos configura-se em um caminho possível para investigações que se proponham a articular Educação, Cultura e Sociedade.

Referências

COSTA, M. V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

GUARESCHI, N. M. de F; MEDEIROS, P. F. de; BRUSCHI, M. E. Psicologia Social e Estudos Culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: GUARESCHI, N. M. de F; BRUSCHI, M. E (Org.) **Psicologia Social nos Estudos Culturais**: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, I. P. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e educação**. Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, UNEB, v.18, n.32, p. 27-34, maio 2009.

OLIVEIRA, F. O. de; WERBA, G. C. Representações Sociais. In: STREY, M. N. et al. **Psicologia Social Contemporânea**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.p.19-45.

SILVA, C. B.; CARMO, G.T.; SILVA, A. M. C da. **Interdisciplinaridade e teoria das representações sociais**: lacônicas notas. Revista Temática. Ano X, n. 12 – Dezembro/2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo**. Trad. André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS NEGRAS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA BREVE VISÃO HISTÓRICA

Antonio Matheus do Rosário Corrêa
Universidade Federal do Pará, Brasil
matheus.correa112@gmail.com

Raquel Amorim dos Santos
Universidade Federal do Pará, Brasil
rakelamorim@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo objetiva refletir concepções sobre criança negra e às representações sociais elaboradas no campo das relações raciais, a partir de referenciais teóricos que envolvam o contexto escolar brasileiro. Realizamos um levantamento de literaturas que versam sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), juntamente com pesquisas que versam sobre a história das crianças (negras) e as infâncias. Assim, adotamos por referencial teórico: Del Priore (2015); Santos (2014); Moscovici (2015); Jodelet (1989); Feitosa (2012); Jovino (2014); Góes e Florentino (2015). O estudo revelou que as representações sociais sobre as crianças negras estão pautadas no embate entre práticas racistas e mecanismos de combate a essa questão no cotidiano escolar. Assim, concluímos que ainda necessitamos progredir no campo das relações raciais dentro das instituições educacionais e, principalmente, atentarmos quanto à efetividade das legislações que asseguram o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, como meio de contribuição para elaboração de representações positivas acerca da criança negra e suas infâncias.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais. Crianças negras. Escola.

1. Introdução

Este estudo analisa as representações sociais de crianças negras no contexto escolar a partir de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Aqui, as representações sociais são compreendidas como uma forma particular de interpretar e comunicar nossos conhecimentos acerca de um objeto, ou seja, uma "[...] representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem" (MOSCOVICI, 2015, p. 46), no caso as significações acerca das crianças negras.

Nesse estudo a criança é entendida como sujeito histórico-social (ARIÈS, 1981), inserido em uma sociedade envolvida por representações e concepções que configuraram diferentes matizes em relação às crianças e o sentimento de infância no Brasil.

As discussões presentes nos estudos sobre as relações raciais no contexto escolar apontam a inserção das crianças negras não somente no aspecto do acesso e permanência, mas também a garantia da socialização e equidade dessa criança no campo educacional e social.

Na escola, aspectos como tratamentos para com as crianças negras perpassam pelas representações sociais oriundas do ambiente escolar e do meio social que a instituição educativa se situa, tendo em vista que "[...] as crianças apresentam características individuais que se somam as características do coletivo de que fazem parte" (ROMÃO, 2001, p.163).

Assim, faz-se importante refletirmos a criança em sua complexidade e singularidade enquanto cidadão, imerso em variados processos biológicos e psicológicos, aprendendo a ler e compreender o mundo, suas regras, seus conhecimentos socialmente valorizados e construídos, a constituição de sua identidade e o seu lugar no mundo (ROCHA; TRINDADE, 2006). Nesse sentido, esse trabalho tem por objetivo refletir concepções sobre criança negra e às representações sociais elaboradas no campo das relações raciais, a partir de referenciais teóricos que envolvam o contexto escolar brasileiro.

2. Procedimentos metodológicos

Realizamos um levantamento de literaturas que versam sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), juntamente com pesquisas que versam sobre a história das crianças (negras) e as infâncias. Assim, adotamos por referencial teórico: Del Priore (2015) e Santos (2014) para tratarmos sobre a história das crianças e luta dos negros por educação; Moscovici (2015) e Jodelet (1989) para discutirmos sobre á Teoria das Representações Sociais, relacionando com os apontamentos teóricos das relações raciais e os estudos de Feitosa (2012), Jovino (2014) e Góes e Florentino (2015).

3. Resultados e discussões

O exercício da pesquisa aponta para um direcionamento das representações sociais sobre a criança negra que está devidamente atrelado ao conceito de *infância*, sendo "[...] interessante lembrar que na origem etimológica do termo está um componente de não-fala-„*infant'*, que é sem voz e sem fala" (GOMES; ARAÚJO, 2014, p. 232). A origem etimológica se materializa na negação de direitos das crianças, em violências físicas e simbólicas que sofrem, na negação de suas infâncias e culturas, dentre outros elementos que suprimem o reconhecimento delas como participes da sociedade.

No Brasil, as representações acerca da criança e o sentimento de infância durante o período colonial-escravocrata se configura como um "[...] passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização" (DEL PRIORE, 2015, p. 84), caracterizando uma complexidade de culturas e a constituição

de uma pluralidade de infâncias. Por um lado crianças filhos de escravos que perdiam seus pais muito cedo ou eram vendidas para os senhores, de outro as crianças herdeiras da nobreza que tinha de se tornar adultas precocemente.

Para além destes fatos, é importante discorrermos sobre a educação oferecida a essas crianças no período pós-abolicionista do Brasil. Segundo Santos (2014) uma das primeiras reinvindicações feitas pelos negros foi o acesso à educação para as crianças filhos de ex-escravos tendo como intuito proporciona-lhes um futuro digno e com mais oportunidades que contraponha a discriminação e racismo configurados naquele momento.

Contudo, essa necessidade não foi suprida rapidamente, inicialmente o ensino era oferecido aos estudantes negros em casas ou em locais em que havia professores que se identificavam com a causa, que por vezes eram perseguidos pelo governo da época para fecharem suas escolas de educação primaria, caso não prestassem o exame de habilidades[295].

Assim, podemos perceber que "[...] houve reivindicações e lutas de indivíduos e/ou grupos de pretos e pardos por educação formal para os seus filhos, mesmo em uma sociedade que impunha severos limites a esses grupos raciais" (SANTOS, 2014, p. 45). Então, estes limites não estavam contidos apenas nas políticas educacionais[296] de acesso e permanência na educação das crianças e, consequentemente, adolescentes, jovens e adultos, mas em uma sociedade desenvolvida em torno da desigualdade posta pelo período escravocrata que vigorou por trezentos anos.

Nesse sentido, podemos compreender o quanto a constituição da criança como sujeito social, histórico, integrante de um meio social, foi negada por muitos anos a elas, além das diversas violências que foram submetidas. Resgatar a historicidade da criança negra no Brasil remonta um passado que comunga com o presente, por vezes perverso em diversas situações como a venda de crianças, violências sexuais, exploração de mão de obra (DEL PRIORE, 2012), mas demonstrando também o lado que conjuga as suas ligações morais, sociais e

[295] As provas de capacidade, assim chamadas, deveriam ser realizadas na presença de examinadores e avaliando os conteúdos no nível de escolaridade ao qual o professor se inscrevesse e o objetivo de tornar um professor apto ou inapto a docência, de acordo com o Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854 e executado pela Inspetoria Geral da Instrução Pública da Corte (SILVA, 2000).

[296] Segundo Schultz e Barros (2011, p. 138), somente "[...] no começo do século XX que a infância passou a ser conhecida e construída como um período da vida em que o ser humano possui necessidades específicas, peculiaridades ao período em que se encontra".

afetivas remontando as suas aprendizagens de vida que "[...] no mais das vezes, não nos é contada por ela" (idem, 2012, p. 249).

Os estudos sobre as crianças negras revelam outro ponto importante, as representações encontradas nas iconografias do século XIX (JOVINO, 2014) destacam a relevância da imagem no entendimento da construção histórica da infância e do que é ser criança no Brasil, por meio das quais visibiliza a infância negra, assim como modos de cuidar, preservar e recriar as crianças a partir dos espaços que faziam parte. O cuidar e preservar eram deixados a cargo principalmente dos parentes próximos à criança, como avós, tios, primos, já que muitos deles perdiam os pais ainda recém-nascidos, fortalecendo os laços de solidariedade, cultura e heranças dos povos africanos (SLENES, 1999; GÓES, FLORENTINO, 2015).

Mesmo com tantos contrapontos na trajetória de vida e educacional das crianças filhas e filhos de escravos, elas tinham acesso à educação seja de maneira informal por meio do ensino e aprendizagem de costumes, culturas, linguagens e valores por parte dos parentes, seja através da educação de adestramento contida nas Casas-Grandes e ensino de conteúdos escolares por padres que lecionavam aos filhos dos senhores, ainda que negassem a aptidão do negro em aprender conteúdos escolares (GÓES, FLORENTINO, 2015; ROMÃO, 2005).

Nesse sentido, faz-se importante entendermos as representações acerca da discriminação, racismo, preconceito racial, que no Brasil estão veladas em brincadeiras (GOMES, MUNANGA, 2016), como "piadinhas" aplicadas em um sentido pejorativo para negar a humanidade de outrem e que por vezes tais práticas são negligenciadas e não combatidas pelas pessoas responsáveis pela educação da criança na escola.

Estes fatos não ocorrem aleatoriamente, mas sim com fundamentos em concepções deturpadas sobre a imagem do negro, sobre a constituição destas pessoas na sociedade. Por outro lado, há aqueles que combatem discursos racistas e discriminatórios, com uma pedagogia que propicia a valorização das identidades e matrizes que estão presentes na sociedade brasileira, como a indígena e africana (OLIVEIRA; FARIAS, 2014).

Assim, o reconhecimento das matrizes africanas e indígena na constituição do povo brasileiro e seu ensino as crianças em espaços escolares tem grande influência das representações sociais desenvolvidas por professores, partindo da afirmação que são como formas de conhecimentos práticos que subsidiam a comunicação juntamente com o

entendimento de um contexto social, material, fenomenológico e ideativo em que vivemos por meio da elaboração de uma imagem representacional (JODELET, 1989; MOSCOVICI, 2015).

Nos últimos anos, surgiram pesquisas significativas sobre as representações sociais de professores direcionadas as crianças negras, assim como a interferência destas nas subjetividades das crianças, cabendo citar alguns estudos como de Feitosa (2012) intitulado "Aqui tem racismo!: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola", tendo por foco investigar as representações sociais acerca da escola a partir da ótica das crianças negras e compreender a construção da sua identidade a partir das relações desenvolvidas nesse espaço. A autora aponta em sua pesquisa que há assimetrias nas relações raciais estabelecidas em sala de aula, permitindo um desenvolvimento do preconceito racial, estigmatização e exclusão das crianças negras negligenciadas pelos professores.

Na contemporaneidade brasileira, podemos conferir o sentimento de infância e de criança a "[...] uma mistura de espanto, pena, amor, carinho, compreensão, a depender da vida de cada uma" (HENICK; FARIA, 2015, p. 25.833) e, ainda, poderíamos ampliar essas representações para um antagonismo social existe dentre as classes, ou seja, as matizes inerentes aos contextos que estão inseridas.

Segundo Araújo (2008, p. 104), "A infância, tal qual conhecemos hoje, fruto de uma construção histórica e social, tem sua base fundamentada em roupagens. Tais roupagens referem-se à forma como concebemos a ideia de criança, de bem-estar, de subsistência, de educação e de valores". Assim, podemos afirmar que as representações sociais sobre a criança ao discorrer da história mostrou-se paulatina, considerando culturas e princípios que as sociedades se fundamentam, transcendendo da compreensão das crianças como instrumentos a serem utilizados no trabalho para uma concepção que as entendiam como sujeitos constituintes da sociedade e que carecem de direitos, afetividade, cuidados e educação.

4. Considerações finais

Ressaltamos que as incursões desenvolvidas neste texto, demonstram uma gama de representações sobre as crianças negras e a luta pelo reconhecimento e valorização de suas identidades e culturas. Nesse sentido, caracterizam-se desafios para ensinar na atualidade diante as diversidades e diferenças existentes nos contextos escolares que estão permeados de particularidades e similitudes.

Estas inflexões são elementares para compreendermos as concepções acerca das crianças negras na escola, ambiente este de integrações, interações e reflexões das vivências dos sujeitos. Nesse sentido, as imagens que são elaboradas nas subjetividades dos sujeitos, que se tornam ricas em aspectos que carecem de estudos mais aprofundados, para nos situarmos diante o atual cenário educacional e no que está sendo feito para educarmos com base nas diversidades, transcendendo para uma perspectiva que percebe e vê a criança.

O estudo revelou que as representações sociais sobre as crianças negras estão pautadas no embate entre práticas racistas e mecanismos de combate a essa questão no cotidiano escolar. Assim, concluímos que ainda necessitamos progredir no campo das relações raciais dentro das instituições educacionais e, principalmente, atentarmos quanto à efetividade das legislações que asseguram o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, como meio de contribuição para elaboração de representações positivas acerca da criança negra e suas infâncias.

5. Referências

ARAÚJO, D. C.. A construção social da infância: uma outra história. In. VOSGERAU, D. S. A. R.; ENS, R. T.; CASTELEINS, V. L. (Orgs.). **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** Curitiba: Editora Champagnat, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/158_931.pdf>

DEL PRIORE, M.. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In. DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M.. Crianças escravas, crianças dos escravos. In. DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GOMES, N. L.; ARAÚJO, M.. Estudo teórico sobre Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais: alguns pontos para pensar a Infância de 0 a 5 anos. In. COELHO, W. N. B. [et al] (Orgs.). **A Lei nº 10.639/2003:** pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

_____.; MUNANGA, K. **O negro no Brasil de Hoje.** 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

HENICK, A. C.; FARIA, P. M. F.. História da Infância no Brasil. In. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**. PUC-PR, 26 a 29 de Outubro de 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf>

JODELET, D.. Représentations sociales: un domaine en expansion. In. JODELET, D. (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

JOVINO, I. S.. Crianças negras nas imagens, imagens de crianças negras: infância e raça na iconografia do século XIX. In. FERREIRA, A. J. (Org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade:** perspectivas contemporâneas. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
MOSCOVICI, S.. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. G.. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, L. F.; FARIAS, Ú. P. L.. A África e o negro nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para a escola. In. GOUVÊA, F. C. F.; OLIVEIRA, L. F.; SALES, S. R. (Orgs.). **Educação e relações étnico-raciais:** entre diálogos contemporâneos e políticas públicas. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CAPES, 2014.

ROCHA, R. M. C.; TRINDADE, A. L.. Ensino Fundamental. In. BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC; SECAD, 2006.

ROMÃO, J.. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva do educando negro. In. CAVALLEIRO, E.. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Introdução. In. ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação e Comunicação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, S. A.. **Educação:** um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí: Paço Editorial, 2014.

SLENES, R. W. **Na senzala uma flor:** esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil, Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

DIVERSIDADE SEXUAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ANOS DE 2010 A 2017

Karem Raquel de Oliveira Lessa
UFPA- PIBIC - BRASIL[297]
raquellessa@hotmail.com

Dr. Francisco Ednardo Barroso Duarte
UFPA – Letras – BRASIL[298]
ednardo22@yahoo.com.br

RESUMO: O seguinte estudo se propõe a delimitar, discutir e analisar a produção acadêmica acerca do tema Diversidade Sexual e Representações Sociais em Educação nos últimos cinco anos. Para o efetivo andamento dessa pesquisa elaboramos um estado da arte sobre o tema contendo teses, dissertações e artigos retirados das plataformas CAPES, BDTD e Scielo a fim de situar o campo temático, organizar e eleger os estudos que melhor se alinham à nossa proposição. Assim, a partir da análise dos dados, percebemos que a produção acadêmica a respeito desse assunto ainda é escassa e limitada em termos de combinação teórica - o que nos leva a crer na necessidade de se continuar pesquisas e estudos nessa área, sobretudo quando tratamos o tema na interface dos estudos discursivos ou linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais; Diversidade Sexual; Produção Acadêmica.

Introdução

Autores como Duarte (2015) e Louro (2012) concordam que o tema **diversidade sexual** ainda é pouco tratado na escola. Em pleno século XXI ainda encontramos resistência de escolas, professores e até mesmo de universidades (principalmente nos campi do interior) quando tratado desta temática. Sabendo disso, nos interessamos em fazer um levantamento bibliográfico para analisarmos a discussão deste tema no âmbito acadêmico no intuito de saber como ele tem sido abordado, qual a importância que tem recebido, quais as propostas lançadas e qual quadro atual acerca do assunto.

Assim, podemos adiantar através desse estudo que há uma enorme lacuna acerca da produção de trabalhos acadêmicos sobre **diversidade sexual** e **representações sociais** nos

[297] Aluna do curso de Letras habilitação em Espanhol da UFPA, Campus Universitário de Castanhal. Bolsista de iniciação científica PIBIC no projeto *Representações Sociais sobre Diversidade Sexual no Currículo e na formação de estudantes de línguas*.

[298] Doutor em Educação (PPGED – UFPA). Professor Adjunto do curso de Letras da UFPA, Campus Universitário de Castanhal. Coordenador do projeto *Representações Sociais sobre Diversidade Sexual no Currículo e na formação de estudantes de línguas*. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Discurso, Identidade e Diversidade Sexual (GEPEDIDS – CNPq - UFPA).

programas de pós-graduação brasileiros, e que, infelizmente, na grade curricular dos cursos de graduação em línguas (Letras) ou nos cursos de mestrado e doutorado da área ainda é extremamente limitada a discussão sobre diversidade e diferença no contexto educacional – algo que achamos bastante preocupante.

Para entender melhor o contexto no qual nosso tema está inserido academicamente, iniciamos aqui um estado da arte, ou seja, uma metodologia de pesquisa denominada também de estado do conhecimento, que "consiste em revisões bibliográficas de teses e dissertações, artigos de periódicos e publicações, que possibilitam o aprofundamento metodológico de pesquisas a serem analisadas, com a delimitação de um determinado período" (FERREIRA, 2002).

Para tanto, iniciamos essa pesquisa com a coleta de dados encontrados nos resumos de Teses e Dissertações, disponíveis no **Banco de Teses e Dissertações da CAPES**, **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)** e em artigos analisados na plataforma da **SCIELO** ***(ScientificElectronic Library Online)***.

Metodologia

Nas três plataformas, CAPES, BDTD e SCIELO procuramos trabalhos do ano de 2010 a 2017, o que nos forneceu resultados desanimadores por fugirem bastante da nossa proposta de estudo. Nas pesquisas usamos os seguintes descritores: a) **Representações sociais de LGBT,** b) **Diversidade sexual** c) **Discurso e Sexualidade,** d) **LGBT e Linguística/Línguas/Letras,** os três primeiros descritores respectivamente nos disponibilizaram uma grande quantidade de trabalhos, porém após passarem por análises relacionais, foram escolhidos apenas aqueles que mais se aproximaram da nossa temática; o último descritor não nos disponibilizou nenhum resultado em nenhuma das plataformas.

No período de março, abril e maio de 2017 os resultados do estado da arte começaram a ser destacados da seguinte forma: Em consulta à plataforma da CAPES selecionamos seis (06) trabalhos divididos em Teses e Dissertações.

Com base nos trabalhos selecionados observamos que o tema *diversidade sexual* tem sido estudado em diversas áreas e em instituições de ensino superior diferentes, no entanto apenas um trabalho estava ligado ao campo de Letras e vale dizer que diversos trabalhos que queríamos analisar estavam indisponíveis, o que lamentamos, pois haviam temáticas muito interessantes, porém indisponíveis, sem resumo ou trabalho completo. Em decorrência de uma

triagem ainda mais específica nos trabalhos disponíveis na plataforma da CAPES, escolhemos dois (02) trabalhos do tipo dissertação que mais se aproximaram da nossa temática de estudos e organizamos em tabela, com as seguintes informações: *instituição de ensino superior, área de atuação, programa de ensino, ano, autor e titulo.* Vejamos:

Quadro I
Dissertações selecionadas – CAPES

IES	Área	Programa	Ano	Autor	Titulo
UNESP	Educação sexual	Interdisciplinar	2016	SILVA, Érick Roberto Freire de Araújo	A educação sexual no currículo da rede estadual de ensino de São Paulo.
UFPR	Educação	Educação	2017	MATOS, Thais Adriane Vieira de	Gênero, diversidade sexual e in/exclusão: uma análise discursiva de textos de professoras no processo de formação no GDE.

Fonte: Adaptação do autor para os dados disponíveis no *site* da CAPES – 2017

Análise e Discussões

Érick Roberto Freire de Araújo Silva aborda em sua pesquisa como a educação sexual no ensino escolar é uma variável fundamental para o desenvolvimento crítico e emancipação política e social dos educandos, porém ela não ocorre de forma efetiva. Os podres legislativos e executivo carregam consigo certa relutância e conservadorismo que contribuem com a manutenção desse cenário. Erick Roberto ressalta que na educação formal podemos encontrar espaços estratégicos e desenvolver trabalhos com temas voltados para a sexualidade, e que essas ações devem ser apoiadas pelo poder público mostrando que o currículo precisa e deve ser modificado para que haja inclusão e discussões orientadas a respeito das sexualidades não-normativas.

Thaís Vieira faz uma análise discursiva com base em textos elaborados por professoras em formação no GDE (gênero e diversidade na escola), problematizando a relação entre as concepções de gênero e de sexualidade na escola apresentadas por docentes e os discursos de inclusão escolar em que se atrelam. Após essa análise, foi concluído que as concepções de gênero e sexualidade se enredam numa perspectiva totalizante e fixadora dos gêneros e da sexualidade trazendo retóricas de respeito, tolerância e humanidade e essencializando as identidades sexuais genereficadas. Por fim, seu estudo aponta que as práticas discursivas sobre inclusão a inclusão da sexualidade no ambiente escolar pode muitas vezes ser excludente.

Em relação à consulta à Plataforma Digital da BDTD, dos nove (09) trabalhos selecionados e com base numa triagem mais específica nos trabalhos disponíveis na plataforma da BDTD, selecionamos um (01) trabalho que mais se aproximou da nossa temática de estudo e o organizamos em quadro, utilizando as mesmas informações usadas anteriormente. Vejamo-lo:

Quadro II
Tese selecionada - BDTD

IES	Área	Programa	Ano	Autor	Titulo
UFRN	Ciências Humanas	Sociologia	2015	DUARTE, Maria Leuça Teixeira.	Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero

Fonte: Adaptação do autor para os dados disponíveis no *site* da BDTD – 2017

A tese de Maria Leuça Teixeira Duarte parte do pressuposto de que "a escola pública vem se constituindo enquanto instituição de fracasso para a diversidade sexual e de gênero" (DUARTE, M. 2015). Analisa como o sistema escolar realiza uma classificação social, deixando fora de seus muros quase tudo e todas que não conversam com a "normalidade" heterossexual requerida pela ordem social. Maria Duarte analisou as vivências de profissionais da educação do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade do Natal – RN, considerando suas narrativas enquanto resultados de práticas cotidianas, que denunciam as regras que hoje governam e que as produzam em um contexto mais amplo. Concluiu-se que a escola, conforme casos analisados, não tem sido um espaço que promova a diversidade de gênero e de sexualidades, o que acaba permitindo que ocorra a violência contra alunos homossexuais, travestis ou transexuais, nos mostrando mais uma vez como a escola, o currículo e os profissionais não estão preparados para lidar com as sexualidades não-normativas.

No que diz respeito aos três (03) trabalhos (artigos) encontrados na plataforma da SCIELO, fizemos uma tabela organizando-os com base nas seguintes informações: *Título do artigo, Autor, Idioma da publicação, Ano da publicação e Revista/Periódico*.

Quadro III
Artigos em Revistas/Periódicos diversidade sexual no SCIELO

TítulodoArtigo	Autor	Idiomadepublicação	Anodepublicação	Revista/Periódico
Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia.	SOUZA, Elaine de Jesus. SILVA, Joilson Pereira. SANTOS, Claudiene.	Português	2017	Revista estudos feministas, vol.25 no.2 Florianópolis Maio/ Agosto 2017.

Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola.	MARCON, Amanda Nogara; PRUDÊNCIO, Luísa Evangelista Vieira; GESSER, Marivete.	Português	2016	Psicologia escolar e educacional Educ. vol.20 no.2 Maringá Maio/Agosto. 2016.
Representações sociais de professores sobre diversidade sexual em uma escola paraense	NEVES, André Luiz Machado; SADALA, Klaudia Yared; SILVA, Iolete Ribeiro; TEIXEIRA,Elizabeth ; FERREIRA, Darlisom Sousa.; SILVA, Fabiane A.	Português	2015	Psicologia Escolar e Educacional Psicol. Esc. Educ. vol.19 no.2 Maringá Maio/Agosto. 2015.

Fonte: Adaptação do autor para os dados disponíveis no SCIELO, 2017.

No artigo Amanda Nogara Marcon e outros, os autores analisaram as mudanças que tem acontecido nas políticas governamentais em relação à diversidade na escola. Nele foi analisada a produção de conhecimento em diversidade sexual na escola conforme a publicação dos Parâmetros curriculares Nacionais com os seguintes focos: a relação entre documentos educacionais oficiais, como é produzido o conhecimento e qual o conceito de gênero utilizado nesse processo. Concluiu-se que os conhecimentos produzidos estão (teoricamente) cada vez mais alinhados aos preceitos de direitos humanos, mas que as práticas no interior das escolas precisam avançar muito para que haja uma educação inclusiva para a diversidade e nas formas de vivenciar a sexualidade.

No artigo de Elaine de Jesus e outros, os autores estudaram as representações sociais que os educadores possuem sobre diversidade sexual e como essas representações influenciam na (des) construção de preconceitos na escola. Foi usado análise de conteúdo na modalidade categorial temática e os resultados obtidos mostraram que os educadores/as possuem representações sociais acerca da diversidade sexual que estão ancoradas em padrões sociais e que, dessa forma, geram preconceitos sutis que contribuem para a homofobia dentro do ambiente escolar. Dessa forma, fica evidente a necessidade de informações significativas acerca dessa temática, que possibilite aos/as docentes a capacidade de promover ações que contribuam para o reconhecimento da diversidade sexual.

No artigo de André Luiz Machado das Neves e outros, os dados coletados na pesquisa realizada, foram organizados em quatro casos: centrais, intermediários, contrastes e

periféricos. Conforme a análise percebeu-se que os sujeitos apresentam uma estrutura que contempla a Diversidade Sexual pelas cognições Respeito e Liberdade, os elementos centrais. Nos intermediários foram: "Homossexualismo", "Opção sexual" e Preconceito. Os de contraste foram: Aceitação, Direitos humanos, Família e Igualdade e os periféricos foram: Bissexual, Diferente, Heterossexual, tipos de Atos sexuais e Transexual. Esses dados indicam que há dois grupos diferentes: os professores que são mais "tolerantes" quanto à diversidade sexual e os que ainda não chegaram a essa condição.

Conclusão

Concluímos que a nossa proposta é totalmente inovadora, pois como pôde ser visto a partir dos dados apresentados, a relação temática entre as categorias **diversidade sexual**, **representações sociais** e **letras/línguas/linguística** aponta para uma escassez considerável de trabalhos e discussões no contexto acadêmico, o que mostra que é necessário a inclusão de pesquisas, eventos, debates e de uma disciplina que aborde *diversidade sexual* dentro do curso de graduação em Letras para que haja uma efetiva preparação dos futuros professores possibilitando-os a lidar com essa discussão em suas salas de aula.

Referências

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida. 307 fls. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, 2002.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes: Petrópolis, RJ, 2012.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

ESVAZIAMENTO DE SIGNIFICADO: EVASÃO ESCOLAR E EXCLUSÃO DA JUVENTUDE NOS DADOS DE MATRÍCULA EM BELÉM-PA (2000-2015)

Letícia Carneiro da Conceição
UFPa/Brasil
carneiroleticia1@gmail.com

RESUMO: A pesquisa analisa a evasão escolar nas redes estadual e municipal da cidade de Belém-PA entre os anos de 2000 e 2015, nas séries e modalidades de ensino correspondentes à juventude: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio. Foram utilizados dados de matrícula inicial do Censo Escolar, no período e nas redes de ensino em questão. Os resultados indicam processo de esvaziamento crescente do grupo mencionado, perceptível mesmo quando se considera também a rede particular de ensino. Esta gradativa ausência da juventude nas instituições de escolarização formal revela a mecanismos de exclusão social atuando especialmente nesta faixa etária mais vulnerável, o que relaciona a realidade urbana de Belém com a de outras capitais em que o fenômeno já foi percebido e analisado.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão escolar; Juventude; Exclusão.

INTRODUÇÃO

A percepção da diminuição gradual das matrículas iniciais do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) já ocorria de maneira empírica: a cada ano letivo eram menos alunos e, consequentemente, menos turmas e menos professores, até começarem o fechamento de turnos inteiros que não atingissem o *quorum* mínimo estabelecido pela Secretaria Estadual, de cinco turmas para garantir o funcionamento.

Em uma primeira abordagem das contingências histórico-sociais do problema em questão, percebemos que a necessária expansão e universalização de nossa oferta da educação básica, na década de 1990, garantiu - em poucos anos, se comparado a outros países - o acesso à escolarização. No entanto, a inserção de camadas populacionais historicamente excluídas no processo de escolarização oficial - até então elitista e excludente, com oferta menor que a demanda e utilizando, inclusive, exames de admissão nas escolas mais concorridas - ocorreu, de maneira geral, com poucas garantias de manutenção da nostalgicamente celebrada qualidade de outrora…

Como nos lembra Marta Arretche, em entrevista sobre as formas de avaliar as políticas públicas de educação[299], na maioria dos países, a aparente queda de qualidade de sistemas

[299] Disponível em vídeo em https://www.youtube.com/watch?v=LsT21yPiTQA

recém universalizados é uma constante, em qualquer área. E, para além da interpretação deste fenômeno como uma piora do sistema, devemos entendê-lo como um passo necessário à etapa posterior: a garantia da permanência com qualidade dos grupos mais vulneráveis, enfrentando os inúmeros mecanismos de exclusão social existentes no interior destes sistemas.

O que ocorreu em nosso atual (des)governo federal parece ter sido o oposto: Longe de ser encarado como etapa necessária, os indícios da aparente queda de qualidade do sistema parecem ter sido recebidos como uma espécie de decreto final do fracasso do serviço e também o argumento para toda sorte de modificações abruptas que possam ser impostas... Como exemplos práticos: A apresentação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2015 pelo Ministério da Educação (MEC), que mostrou que o Ensino Médio não atingiu a meta de 4,3 para o ano, permanecendo com índice 3,7 na média das escolas do país. Como desdobramento, a controversa Medida Provisória 746/2016 sobre a Reforma do Ensino Médio[300], apresentada pelo Governo Federal à Câmara dos Deputados em 22/09/2016 pretendia, na fala do Ministro da Educação, resolver o problema da qualidade da oferta do ensino médio. Em entrevista publicada em 28/09/16[301], divulgada no Portal do MEC, é explicado que "foi o resultado do Ideb, o mais completo instrumento de aferição da má qualidade da educação brasileira, que o levou a agir", formulando a Medida.

Como desdobramento padrão da universalização do acesso, portanto, a queda momentânea de qualidade poderia - pelos exemplos internacionais, inclusive - ser interpretada como a etapa anterior à garantia da permanência com qualidade dos atores sociais historicamente excluídos do sistema em questão. Ao invés disso, como vemos, a queda de qualidade foi recebida como uma espécie de sentença de morte do próprio sistema...

METODOLOGIA

A análise preliminar das contingências histórico-sociais que levaram ao esvaziamento das salas de aula do Ensino Médio e da EJA foi feita a partir da literatura produzida sobre este processo tão recente, procurando identificar seus desdobramentos. Os discursos produzidos

[300] A Medida altera os artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e da Lei nº 11.494, de junho de 2007 (Lei do Fundeb) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral.

[301] Reportagem escrita e vídeos dos trechos mais siginificativos disponíveis em: http://josiasdesouza.blogosfera.uol.com.br/2016/09/28/para-ministro-mudar-ensino-medio-e-tao-importante-quanto-reformar-economia/

sobre o fenômeno, na literatura, na legislação e nas vozes de seus atores - docentes, discentes, representantes do poder público - vem norteando a abordagem do problema.

O quantitativo de alunos matriculados na EJA e no Ensino Médio na cidade de Belém, das redes públicas - estadual e municipal - e também da rede particular teve como base o Censo Escolar, levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep[302].

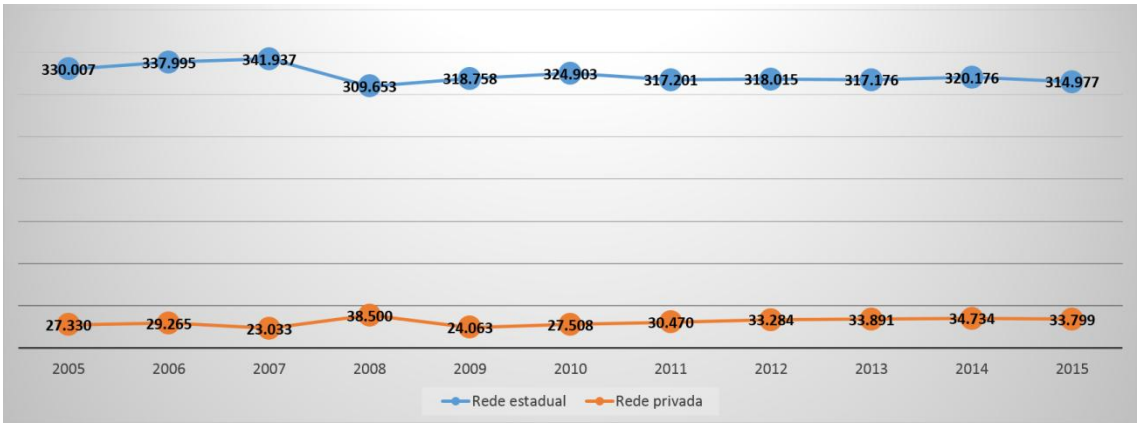


Gráfico 1: Evolução das matrículas iniciais do ensino médio nas redes estadual e privada no Estado do Pará (2005-2015). Fonte: Censo Escolar / INEP 2005-2015

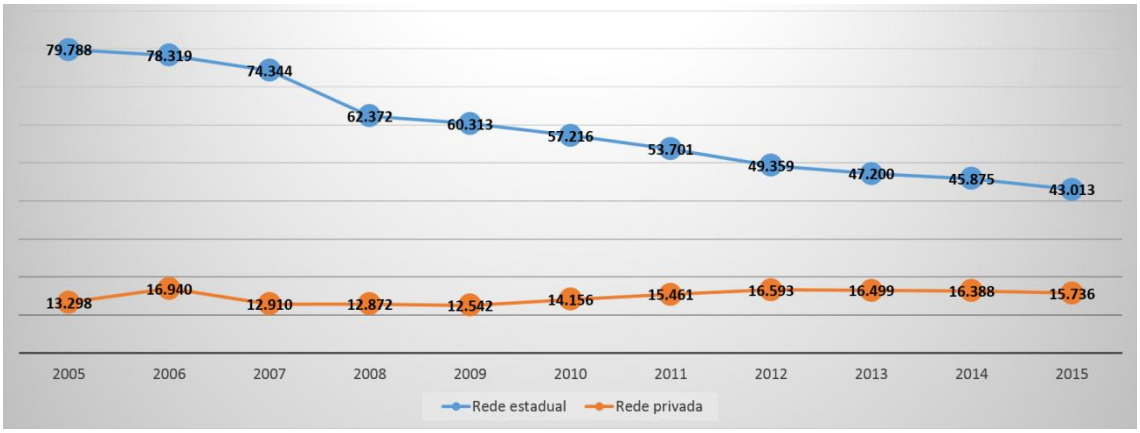


Gráfico 2: Evolução das matrículas iniciais do ensino médio nas redes estadual e privada no município de Belém (2005-2015) Fonte: Censo Escolar / INEP 2010-2015

[302]Censo Escolar (disponível em http://censobasico.inep.gov.br/censobasico).

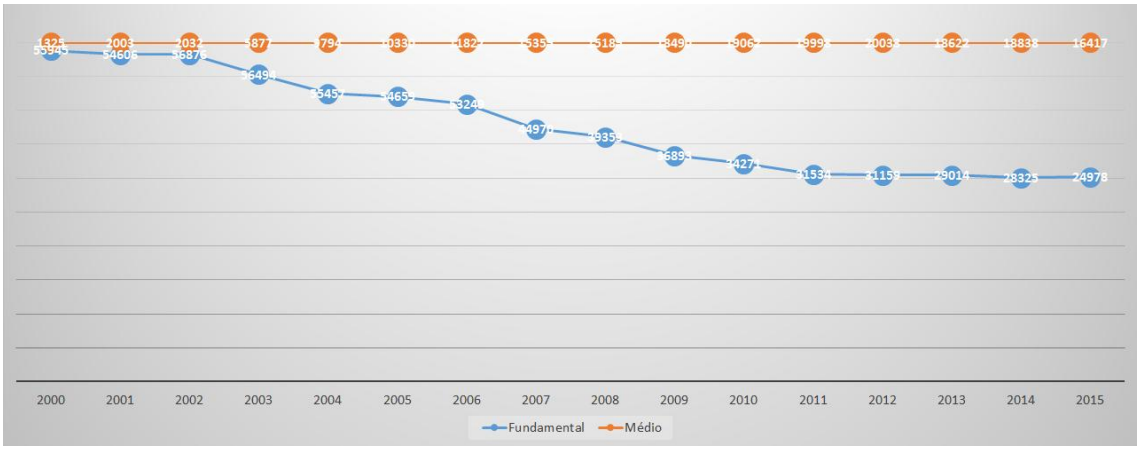


Gráfico 3: Evolução das matrículas iniciais do ensino médio nas redes estadual e privada no município de Belém (2005-2015). Fonte: Censo Escolar / INEP 2010-2015

Ao longo da última década, a diminuição do quantitativo de alunos jovens matriculados nas escolas das redes públicas (federal, estadual e municipal) e privada da cidade de Belém-PA é vertiginosa. A queda de matrículas iniciais do ano de 2000 ao ano de 2015, último com dados disponibilizados até agora, foi de 15.875 alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Eja) ofertada para os níveis Fundamental e Médio. Apenas considerando a oferta de nível Médio nas escolas da rede estadual localizadas no município, a diminuição foi de 37.576 matrículas, em números absolutos.

Em nosso recorte espaço-temporal, analisando as matrículas iniciais na Eja ofertada para os níveis fundamental e médio e também a oferta do Ensino Médio dito "regular" nas escolas da Rede Estadual de Educação em Belém-PA de 2000 a 2015, percebemos que esta (des)escolarização expressa uma exclusão social abrupta, difícil de ignorar.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Analisando os Gráfico 1 e 2, percebemos que, embora os dados dos últimos dez anos não indiquem uma queda drástica nas matrículas iniciais do ensino médio na rede estadual de educação no estado do Pará como um todo (15.030, em números absolutos), a diminuição de matrículas na cidade de Belém, na mesma rede, é de 36.775 alunos no mesmo período. Podemos inferir, assim, que o esvaziamento das escolas de ensino médio é um problema majoritariamente urbano e particularmente acentuado na capital.

As leituras da evolução das matrículas de Eja, apresentadas no Gráfico 3, apontam uma queda significativa no quantitativo de alunos matriculados, especialmente no nível Fundamental. No Ensino Médio o número oscila mas atinge seu ápice no ano de 2012, a partir de quando o decréscimo também é percebido.

A evolução das matrículas iniciais do ensino médio na rede privada aponta para um acréscimo, durante o período analisado (2005-2015), de 6.469 alunos em todo Estado. Apenas na capital, o acréscimo, em números absolutos, foi de 2.438 matrículas. Embora trate-se de um quantitativo considerável, o crescimento de matrículas na rede particular não indica ter havido, para esta rede, migração dos alunos que saíram da rede estadual de educação. Informação esta que pode, inclusive, ser confirmada pela diminuição do quantitativo total de matrículas na modalidade e no período em questão, tanto no Estado do Pará quanto no município de Belém.

CONCLUSÕES

Os dados oficias de evolução das matrículos iniciais apontam para um acelerado processo de exclusão social da juventude da escolarização formal na cidade de Belém. Longe de ser uma casualidade, tal processo articula o município com a realidade apresentada nos demais centros urbanos, o que evidencia uma política pública educacional segregatória e elitista, orientada pela ideologia neoliberal e sua concepção mercantilista de educação, subordinada aos interesses do capital. Estas diretrizes orientam práticas que sistematicamente expõem tal faixa etária à reprodução do ciclo da pobreza e a vulnerabilidades que, neste início de século, representam a negação do direito à própria vida.

Com uma concepção social de escola enfraquecida, nutrida por discursos oficiais contrários à potência de transformação da educação, nossos jovens estão esvaziando as salas de aula e preenchendo as mais perversas estatísticas de evasão escolar e genocídio da juventude - principalmente nas camadas mais empobrecidas nas periferias da cidade.

Articulando as teorias e práticas educacionais com as ideologias que as orientam, percebemos a potência da escola sendo contida e direcionada para a manutenção das desigualdades, de acordo com os interesses do capital. Importante lembrar novamente de Paulo Freire: "a democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas fator também de mudança" (1994, p. 114). Não basta

que a escola aguarde pacientemente as mudanças sociais, quando ela própria pode ser revolucionária e ousada em seu potencial de transformação social.

Garantir a escolarização - e a vida - de nossa juventude garantirá também a subversão do ciclo de manutenção da pobreza, desigualdade e exclusão que precisa de escolas vazias para se perpetuar. Cheia de alunos, ao contrário, as salas de aula e os indicadores sociais estarão cheios de significados, possibilidades e esperança.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. e SHOR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA SOBRE OS DILEMAS E DESAFIOS VIVENCIADOS NO ENSINO SUPERIOR UFPA-CAMPUS DE BRAGANÇA

Marcos Vinicius Sousa de Oliveira
Universidade Federal do Pará, Brasil
vynny13@hotmail.com

Nádia Sueli Araújo da Rocha
Universidade Federal do Pará, Brasil
nrocha@ufpa.br

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves
Universidade Federal do Pará, Brasil
jdneves@ufpa.br

RESUMO: Esta pesquisa apresenta as representações dos alunos em situação de deficiência sobre os dilemas e desafios vivenciados na UFPA Campus de Bragança. Trata-se de uma pesquisa qualitativa no campo teórico metodológico das representações sociais, mas especificamente na abordagem processual, com o objetivo de compreender as implicações destas representações no processo formativo desses alunos. Os resultados dos estudos revelam o sentido de que a responsabilidade do sucesso do processo formativo recai, na capacidade do aluno em situação de deficiência buscar alternativas para superar as barreiras que se apresentam em seu cotidiano acadêmico. Para eles, as barreiras mais constantes estão no campo dos recursos didáticos, na ausência de formação para professores e na estrutura física do campus. Nesse sentido, o dilema recai no conflito que estes alunos passam no sentido de reivindicar seus direitos, revelando uma lacuna entre o que vivem no contexto acadêmico e o que versa os dispositivos legais.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão no Ensino Superior; Dilemas; Desafios.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O recente ingresso de alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES) vem tomando proporções significativas nas ultimas décadas. Segundo o último censo realizado em 2013, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), identificou que entre os anos de 2010 a 2013, o número de matrículas de alunos com deficiência teve um aumento expressivo, saindo de 19 mil em 2010 para 29.034 em 2013. Porém, esse aumento gradativo nos últimos anos, não garante o acesso a todos os alunos com deficiência.

Para Santana (2016) e Rocha & Miranda (2009), apesar dos números serem significativos, ainda considera-se baixa a inserção de alunos com deficiência em relação à

média total nacional de alunos matriculados no ensino superior. Ou seja, do total de alunos matriculados no ensino superior apenas 0,40% são alunos em situação de deficiência (CENSO, 2013). Para além das estatísticas, cabe ainda ressaltar, que o ingresso e a simples presença desses alunos nas salas de aula, não torna o ensino superior inclusivo.

Assim, frente às realidades advindas do ingresso de alunos em situação de deficiência nas IES, o presente estudo objetiva identificar os dilemas e desafios vivenciados por alunos com deficiência no cotidiano universitário. Para tanto, focamos nosso olhar para as suas representações sociais dos alunos em situação de deficiência sobre suas trajetórias acadêmicas em relação aos processos de inclusão no ensino superior, tendo como cenário a Universidade Federal do Pará Campus de Bragança.

O referido artigo é um recorte dos resultados obtidos no projeto de pesquisa intitulado: Nos Caminhos da Inclusão: dilemas e desafios vivenciados no atendimento aos alunos deficiente do Campus de Bragança-Pa.

Diante da experiência adquirida por meio da pesquisa desenvolvida no projeto, buscou-se entender as especificidades que permeiam o processo de inclusão no Campus de Bragança, nesse sentido, a questão norteadora busca identificar: Quais os desafios que os alunos com deficiência do Campus de Bragança identificam em seu cotidiano universitário, no que tange os desafios e dilemas.

METODOLOGIA

Partimos da ideia de que a teoria das representações sociais permite compreender o ser humano como um ser de relações com o meio em que vive e com outros homens, atribuindo desta forma, sentido ao mundo. Ou seja, cada experiência vivenciada por um indivíduo, é mentalmente interpretada e compreendida de um jeito, mesmo que o fenômeno social em questão seja apresentado a todos da mesma maneira (JODELET, 2001).

Desse modo, a representação social é um conhecimento empírico particular de cada sujeito na interação com outros sujeitos e com o mundo, que surge a partir da realidade vivenciada, tendo como preocupação o significado atribuído ao acontecimento presenciado, propagando-se por meio da comunicação entre os sujeitos (SÊGA, 2000).

Sob a ótica da teoria da representação social, dimensionamos a possibilidade de trazermos à tona as vozes dos alunos em situação de deficiência sobre os desafios e dilemas

que enfrentam no processo formativo no ensino superior nos diferentes cursos na UFPA campus de Bragança.

Diante do exposto, a representação social oferece a esse estudo, subsídios importantes para identificar os sentidos apresentados pelos nossos sujeitos de pesquisa, no que tange os dilemas e desafios que se apresentam nas relações entre o indivíduo e a universidade e o seu processo de inclusão.

Assim, no intuito de compreender os sentidos atribuídos pelos alunos em situação de deficiência sobre os seus dilemas e os desafios, optamos metodologicamente em realizar um estudo de caráter qualitativo e processual.

Nesse sentido, para realizar a escuta dos alunos, inicialmente foi necessário delinear os sujeitos de pesquisa, para isso, levaram-se em consideração os seguintes critérios: a) Ser aluno da UFPA-Bragança e b) Declarar algum tipo de deficiência. Após definidos os critérios, identificamos que nos 08 cursos de graduação ofertados pelo Campus de Bragança, 05 cursos apresentam alunos com deficiência, sendo que nesses cursos existem, 06 alunos com deficiência, dentre os 06 alunos, 04 apresentam algum tipo de deficiência visual (D.V), sendo baixa visão com 02, e cegueira total com 02 alunos. 01 aluno possui deficiência auditiva parcial, e 01 aluno apresenta deficiências múltiplas. Frente ao exposto, apenas 04 sujeitos, que nesse estudo serão citados com A,C,D e E, participaram de forma ativa da pesquisa.

Mediante a definição dos sujeitos, optamos pela técnica dos grupos focais, que segundo Morgam (1997) *apud* Godim (2003 p. 151), entende grupos focais como "[...] uma técnica de pesquisa de coleta de dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador". Nesse sentido realizamos quatro reuniões, com o intervalo de um mês entre cada reunião.

Dessa forma, no primeiro momento realizava-se a escuta da(s) dificuldade(s) vivenciada pelos alunos. Em seguida analisava-se coletivamente se a(s) dificuldade(s) apresentada(s) também fazia parte da vivencia dos demais alunos. Em seguida, os alunos eram suscitados a destacarem quais eram as barreiras que esse problema, em questão, representava para sua permanecia e sucesso no curso. Assim, foi possível identificar seus dilemas e desafios que permeiam seus processos de formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta dos discursos dos alunos por meio dos grupos focais possibilitou uma maior interação entre os sujeitos a partir do que cada um via como desafio. Desta forma, ao direcionarmos nosso interesse no grupo focal para os dilemas e desafios vivenciados em seu cotidiano acadêmico, os discursos dos alunos para três aspectos, quais sejam: **a) Recursos Didáticos**, **b) Formação para professores** e **c) Estrutura Física do Campus**.

Na fala dos alunos foi possível identificar, dentre os desafios e dilemas mais recorrentes os **Recursos Didáticos**, conforme descrevem os sujeitos.

> [...] os textos são muito grandes, e eles são repassados pra mim muito perto das disciplinas, ai complica a minha organização. Outra situação é que as ementas dos professores mostrada na sala, sempre são alteradas junto à turma, e essas mudanças quase todo dia, complicam organização dos meus textos, já que eles são organizados em ordem, e isso complica a aminha leitura [...] (C).
>
> [...] O maior problema esta nas de disciplina de Geometria, pois temos que usar, réguas, esquadros etc, e isso torna a disciplina um pouco difícil. (D).
>
> Tive recentemente em uma disciplina um desconforto na hora de usar o microscópio teve que usa-lo para poder fazer a atividade, só que o foco de luz causou muito desconforto, porém com um jeitinho e com muito esforço deu para fazer a atividade [...] (A).

As especificidades elencadas pelos alunos, versam sobre os desafios que se apresentam no cotidiano universitário, de acordo com as realidades de cada curso em relação às peculiaridades de cada deficiência dos sujeitos entrevistados.

Nesse sentido, é necessário pensar em estratégias didáticas pedagógicas para adequar materiais utilizados nas disciplinas e nos espaços formativos como laboratoriais e aulas campo. Para Corrêa (2014), os professores que planejam suas aulas em outros ambientes fora dala de aula, precisam pensar e verificar antecipadamente as condições de acessibilidades desses locais, para que os alunos que possuem limitações não tenham sua aprendizagem afetada negativamente.

Nesse processo, pode-se contar com o auxílio das Tecnologias Assistivas (TA) que segundo Santana (2016), contribui com a autonomia e independência do sujeito, pois são recursos variados que contribui para o processo de inclusão. Podemos atrelar a falta de conhecimento acerca dos recursos pedagógicos acessíveis pela ausência de **Formação de professores**, é identificada no contexto da sala de aula, como destaca o sujeito E,

> O desafio está na dificuldade que alguns professores tem em ministrar as aulas, porque tem professores que não tem uma preparação para dar aula para um cego, e o que complica ainda mais é quando o professor vem de outro Campus. Mas alguns professores já estão mais preparados para trabalhar comigo, e já levam materiais adaptados, para trabalhar em sala de aula [...].

Como evidenciado na fala, a falta de preparo de alguns professores em ministrar aulas torna inviável o processo de aprendizagem do aluno com deficiência. É notório que por se tratar de um movimento ainda novo nas IES, os docentes ainda não tenham conhecimento para desenvolverem estratégias inclusivas capaz de promover a acessibilidades no conteúdo, que atendam às necessidades visuais desse sujeito. Neste sentido Rocha e Miranda (2009) enfatizam que:

> [...]A formação de professores no magistério superior para áreas que não são pedagógicas, geralmente, não conta com disciplinas que preparem para o ensino em seus currículos. Por isso, os professores desconhecem as questões relacionadas ás necessidades educativas especiais (p.35).

A formação dos professores para áreas que não são pedagógicas deixam lacunas no processo de formação, acarretando em dificuldades futuras na lida de alunos universitários com deficiência. Deste modo, se faz necessário que as IES promovam formações, capacitações, cursos, que possibilitem a aproximação da educação superior com as questões inclusivas, possibilitando a esses professores oportunidades de construírem conhecimento acerca da inclusão didática pedagógica em nível superior.

Para que o fazer pedagógico contemple as realidades dos alunos com deficiência a **Estrutura Física do Campus**, deve estar adequado, porém,identificou-se que existe a necessidade da promoção da acessibilidade física, como destacados nas falas,

> [...] as cadeiras das salas de aula são muito complicadas de usar, pois uso as cadeiras comuns daqui do Campus, ai eu preciso me curvar muito para poder fazer a leitura dos textos, e isso afeta o meu rendimento, pois meu roto fica muito perto do braço da cadeira (C).

> [...], é complicado às vezes, pois eu preciso de uma sala extra, para as minhas atividades de reforço com o monitor, e também, complica mais, porque, as minhas provas não são feitas junto com a turma, então temos que ir para outro local, e nem sempre esses local esta disponível (D).

A acessibilidade assume no processo de inclusão papel fundamental, é por meio desta que os alunos com deficiência adquirem autonomia. As realidades apresentadas pelos sujeitos desmontaram que existe a necessidade de se promover a acessibilidade de pequeno porte,

possibilitando que esses alunos superem as barreiras físicas, que implicam de forma negativa em seu processo formativo.

Logo a acessibilidade quando sólida é capaz de eliminar as barreiras existentes em todos os campos institucionais, levando em consideração qual é a real necessidade desse sujeito (MEC, 2007). Logo, as falas elencadas para a discussão, possibilitaram entender a realidade que os alunos em situação de deficiência vivenciam em seu percurso formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, que se propôs identificar por meio das representações sociais os dilemas e desafios vivenciados pelos alunos com deficiência da UFPA, nos permitiu entender que o ingresso dos alunos com deficiência ao ensino superior é um fato presente no Campus de Bragança. Nesse sentido, os desafios e os dilemas que identificamos no decorrer das falas dos alunos com deficiência, indicaram a falta de recursos acessíveis para atender as necessidades dos alunos em questão, pois a inclusão se encontra em um processo recente de adequação.

A acessibilidade física que se configura como a principal meio de tornar um espaço, ou um objeto possível de ser usado por um aluno com deficiência, no lócus desse estudo, se apresentam como insuficientes, implicando negativamente no desenvolvimento de algumas atividades que são fundamentais para a formação acadêmica do discente.

Os relatos identificados, demostram que a UFPA Campus Bragança, necessita passar por uma vasta reorganização, no que tange suas independências física e a sua organização didática pedagógica, para promover com qualidade a permanência dos alunos com deficiência, permitindo que esses tenham condições de concluir seus cursos com êxito. Ficou evidente durante a escuta dos relatos, que os alunos demostram determinação para adquirir os conhecimentos necessários para sua formação, porém, essas determinações esbarram em barreiras que o aluno com deficiência sozinho, não consegue superar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br> Acesso em: 26 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Parte 1 – avaliação de cursos de graduação. INEP, Brasília, DF, 2013.

CORRÊA, P. M. **Acessibilidade no Ensino Superior: Instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos**. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, 2003, p.149-161. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 05 mar. 2017

ROCHA, T. B; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 27-37. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acesso em: 10 abr. 2017.

SANTANA, M. Z. **políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudante com deficiência na educação superior: o caso da universidade federal da paraíba (UFPB).** 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal De Pernambuco – UFPE, Centro De Educação, Recife, 2016.

SÊGA, R. A. **O conceito de representação social nas obras de Denise jodelet e sege moscovici**. **Anos 90**, Porto Alegre, n° 13, p. 128-133, Jun. 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br> Acesso em: 27 maio 2017.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DE ALUNOS SOBRE ACESSIBILIDADE

Danívea Luize Cardoso de LIMA
UFPA. Brasil
danivea.lima.14@gmail.com

Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa
UFPA. Brasil
nmfrs@ufpa.br

Jeovania Freitas da Rocha
UFPA. Brasil
jeovaniafreitas2305@gmail.com

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo compreender a percepção de alunos sobre a inclusão na dimensão acessibilidade física em um campus da UFPA. Participaram da pesquisa dez estudantes do ensino superior (com deficiência e em deficiência). Utilizamos como instrumento de levantamento a entrevista. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo de Bardin. Nos resultados os sujeitos indicaram a pouca acessibilidade nos espaços físico do campus. Conclui-se que apesar dos aparatos legais, os espaços acessíveis precisam trabalhados para o sucesso formativo dos estudantes.

PALAVRAS- CHAVE: Inclusão; acessibilidade; ensino superior

INTRODUÇÃO

O direito a acessibilidade física é uma das dimensões da educação inclusiva. Os espaços com acessibilidade têm a função de diminuir as desigualdades e estabelecer um ambiente de acolhimento, conforto e facilidade facilitando a inclusão social, (DUARTE E COHEN, 2004);

Documentos legais, como o Decreto-lei nº5. 296, de 2 de dezembro de 2004, vêm estabelecer as condições de acessibilidade; considera a acessibilidade como condição da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida para utilizar com segurança e autonomia os espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, as edificações, os serviços de transporte e os dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação. As barreiras seriam os entraves ou obstáculos que limitam ou impeçam o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação.

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

Neste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa para facilitar a apreensão dos significados sobre a acessibilidade no campus. A pesquisa qualitativa apresenta características como trabalhar com o significado e a subjetividade dos sujeitos

Sujeito

Participaram da pesquisa dez estudantes da Universidade Federal do Pará (UFPA), do campus de Bragança (com deficiência e sem deficiência) de diferentes cursos

Lócus de estudo

A pesquisa foi realizada no campus de Bragança da UFPA

Percurso metodológico

No levantamento dos dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada com roteiro pre-estruturado. Neste foram inseridos questões temáticas referente a inclusão e acessibilidade

Procedimento de análise dos dados

O tratamento dos dados ocorreu através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Foi realizada em três etapas: pré-análise, exploração de material e tratamento de dados. Na pré-análise, foi feito a organização dos materiais para investigação e sistematização das ideias iniciais, fundamentada em leituras, contato com documentos e dados coletados. Posteriormente, a exploração do material, onde houve a averiguação dos registros adquiridos na entrevista e a definição de categorias, possibilitando a fase descritiva e analítica da pesquisa. E por último, o tratamento dos resultados obtidos, na qual aconteceram as interpretações inferentes das informações adquiridas, através de análises críticas e reflexivas (BARDIN, 2009)

DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram organizados nas categorias temáticas

1. A inclusão educacional no campus
2. A acessibilidade: conceito
3. Espaço Acessível no campus

Apresentamos apenas a categoria Espaço Acessível no campus

.

Espaço Acessível no campus

Nas narrativas, a maioria dos participantes indicaram pouca acessibilidade física do campus. Estes citam algumas reformas estruturais, porém, afirmam que esses espaços físicos não foram feitos de acordo com as regras, além da pouca manutenção e preparo dos funcionários para lidar com acessibilidade física.

Vejamos algumas narrativas

> *Não tem acessibilidade no campus, há dificuldade da pessoa com deficiência se locomover, por exemplo para o colega cego, ele tem dificuldade pois não há marcação,piso tátil* , sinalização (*participante 3*)

> *Acredito que tem acessibilidade, porém é parcial, é um ponto negativo no campus que precisa ser melhorada ((participante 8)*

Para o sucesso formativo e qualidade no ensino- aprendizagem na perspectiva da inclusão se faz necessário acessibilidade arquitetônica para que os estudantes (deficientes, não deficientes, idosos, etc) possam transitar nos diferentes espaços da instituição , como por exemplo na biblioteca. Na acessibilidade arquitetônica deve haver a possibilidade das pessoas utilizarem, com segurança e autonomia, edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, proporcionando melhoria na qualidade vida das pessoas (PUPO; MELO; FERRÉS, 2006).

CONCLUSÕES

A acessibilidade física é um direito conquistado , apesar dos documentos legais, a realidade educacional vem indicar que a acessibilidade arquitetônica precisa ser conquistada e melhor administrada para que se assegure o direito à diversidade e a inclusão. Os ambientes adaptados devem ser facilitadores ao acesso e proporcionar autonomia ,e que precisa ser dimensionado no campus , locuis da pesquisa

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 70 ed. Lisboa: [s.n], 2006.

BRASIL. **Decreto n° 5.296**, **de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm >Acesso em 05 jun. 2017.

PUPO, D. T. (Org.); MELO, A. M. (Org.); FERRÉS, S. P. (Org.). **Acessibilidade:** discurso e prática no cotidiano das bibliotecas. Campinas: Unicamp, 2006.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL SOBRE SEU PROCESSO FORMATIVO

Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa
UFPA. Brasil
nmfrs@ufpa.br

Jeovania Freitas da Rocha.
UFPA Brasil
jeovaniafreitas2305@gmail.com

Danívea Luize Cardoso de LIMA
UFPA. Brasil
danivea.lima.14@gmail.com

RESUMO: Esse trabalho tem o objetivo de compreender como ocorre o processo formativo de alunos com deficiência física no ensino superior. Participou da pesquisa um estudante com paralisia cerebral, estudante do ensino superior. Utilizamos como instrumento de levantamento a entrevista. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo de Bardin. Os resultados sugerem poucas modificações curriculares e dificuldades do aluno no ensino-aprendizagem. Conclui-se que apesar dos avanços que o Ensino Superior tem mostrado sobre a inclusão de alunos com deficiência física, ainda existe um caminho longo a percorrer

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; ensino-aprendizagem; ensino superior

INTRODUÇÃO

Apesar dos aportes legais e políticos no ensino superior, há um grande desafio para democratização e a implantação da educação inclusiva: a permanência de pessoas com deficiências nas universidades públicas e privadas. No ensino superior, há uma grande discrepância entre acesso e permanecia dos alunos com deficiência e deficiência física. O acesso através de políticas afirmativas (como o da política de cotas) permite o ingresso, porém a permanência é um processo que precisa ser construído. Estudos apontam questões que precisam ser trabalhadas para aplicabilidade efetiva de uma política inclusiva e que garantam a permanência e o sucesso formativo.

Segundo Pletsch (2011), aumentaram as políticas focalizadas na inclusão, há o reconhecimento dos direitos individuais; contudo não se disponibilizaram condições efetivas para que de fato ocorra a inclusão; o que acarreta responsabilizar o sujeito pelo seu "sucesso" ou "fracasso" na gerando como consequência a exclusão.

No ensino superior as políticas de ações afirmativas são estratégias importantes de enfrentamento das desigualdades sociais historicamente construídas, são direcionadas a grupos historicamente excluídos como o grupo de pessoas com deficiência física.

DEFICIÊNCIA FÍSICA E AS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGOGICAS ESPECIALIZADAS

Alinhados à discussão da temática, achamos que se faz necessário apresentar, ainda que de forma breve, as características gerais sobre a pessoa com deficiência física e as orientações sobre o atendimento especializado.

Segundo Couser (2005) em uma perspectiva social a deficiência física pode ser entendida como uma categoria cultural significativa que tem como características uma perda motora e práticas culturais que discriminam o indivíduo em função dessa diferença física. A pessoa com deficiência física faz parte de um grupo ao longo da história sempre foi vista pelo olhar do diferente, do estigma, da anormalidade, da patologização, do excluído, de um discurso hegemônico de um grupo sobre o outro. Em uma perspectiva biológica as deficiências físicas caracterizam-se a nível motor por um comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso e afetam os padrões e movimentos de estabilização.

O atendimento Educacional Especializado ao aluno com deficiência física objetiva melhorar a comunicação, a mobilidade, a adequação do espaço escolar, o acesso ao conhecimento escolar e a interação com o ambiente, se utilizando a tecnologia assistiva -TA (BERSCH; SCHIRMER; BROWNING, 2007).

As ajudas técnicas e os serviços de tecnologia assistiva caracterizam-se por um conjunto de recursos e serviços que ajudam a proporcionar ou ampliar habilidades funcionais deficitárias promovendo independência e inclusão aos alunos. Alguns procedimentos em tecnologia assistiva para alunos com deficiência física são: a) Comunicação Aumentativa e Alternativa, para atender aos alunos com dificuldades de fala e de escrita. b) engrossadores de lápis; folha ou prancheta fixada com fita adesiva; livro na altura dos olhos do aluno; separadores de páginas; revestimento para encaixar dedos e canetas (aranha-mola); livro fixo na mesa com um velcro; pulseira imantada; adaptadores de lápis; apontador adaptado; ponteira para a boca; prancha com letras etc. c) acessibilidade arquitetônica. d) Adequar os

recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros. e) Usar mobiliário adequado. Assim, a tecnologia assistiva apresenta um conjunto de recursos e serviços que auxiliam o aluno em sua prática escolar, para que esse aluno seja o protagonista ativo no seu processo de aprendizagem.

Como aporte, utilizaremos a teoria das representações sociais. As Representações Sociais (RS) são modos de conhecimento prático, teorias do senso comum formadas no cotidiano dos sujeitos, inscritas dentro de um referencial e de um pensamento pré-existente, dependentes de um sistema de crenças, ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência.

Assim esse trabalho tem o objetivo de compreender como ocorre o processo formativo de alunos com deficiência física no ensino superior

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

Neste estudo, para facilitar a apreensão dos sentidos e imagens sobre o percurso escolar e formativo da pessoa com deficiência física, usuário de cadeira de rodas optou-se por uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso.

Sujeito

Participou da pesquisa um aluno da Universidade Federal do Pará (UFPA), do campus de Bragança, com deficiência física, usuário de cadeira de rodas e com paralisia cerebral (PC). No ano era o único aluno com deficiência física cadeirante, matriculado no campus de Bragança da UFPA.

Percurso metodológico

O projeto se constituiu em duas fases: levantamento bibliográfico , onde foi feito o estado da conhecimento e a pesquisa de campo. Na pesquisa de campo, inicialmente realizamos o reconhecimento do universo populacional, a localização do aluno com deficiência física e em seguida fizemos o levantamento dos dados.

No levantamento dos dados, utilizamos: o formulário para caracterização do perfil socioeconômico do sujeito e a entrevista semi-estruturada para obtenção de aspectos da vida escolar e formativa do estudante.

Procedimento de análise dos dados

Para o tratamento dos dados foi utilizado à análise de conteúdo de Bardin (2006). Para a autora a análise de conteúdo abrange a explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das falas ou mensagens, tendo como finalidade efetuar justificativas a respeito das origens das mensagens. Com base no método de Bardin, a pesquisa foi organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Na apresentação dos dados em consonância com os objetivos, inicialmente indicamos o perfil do participante; em seguida, mostramos os dados da entrevista. Das entrevistas emergiram as seguintes categorias temáticas: *1. Práticas pedagógicas e o ensino aprendizagem,* 2. *suporte teórico e material pedagógico adaptado,* **3.***relações sociais* (com o corpo docente e comunidade escolar e relação aluno com e sem deficiência física) e 4. *acessibilidade*. Essas temáticas são interpretadas como as representações dos sujeitos .Aqui apresentamos apenas a categoria *Práticas pedagógicas e o ensino aprendizagem.*

.

O perfil

O participante é aluno da Universidade Federal do Pará (UFPA), graduando do curso de licenciatura em matemática, entrou na UFPA em 2015. Tem 35 anos, é solteiro possui Paralisia Cerebral (PC); além da deficiência física (usuário de cadeira de roda), apresenta uma leve dificuldade na fala e dificuldades na visão. Tem um bom domínio cognitivo, exibindo boa percepção e compreensão das situações. Apresenta dificuldade na coordenação motora dos membros superiores, consegue manusear os objetos e escrever, embora com certa dificuldade. Para preservar sua identidade, o participante será chamado de João. O universitário não tem vínculo empregatício e tem renda fixa um beneficio e pensão que recebe do INSS de aproximadamente 4 salários mínimos , contribuindo parcialmente na renda familiar de casa. Mora com uma irmã, cunhado e dois sobrinhos. A escolha pelo curso foi segundo João, falta de opção, já que o curso de sua preferência não tinha na cidade.

Práticas pedagógicas e o ensino aprendizagem

Nos relatos sobre seu processo formativo no ensino superior João afirmou que é relativamente normal até o momento, com algumas barreiras; disse não ter metodologia

diferenciada; no momento da avaliação tem mais tempo para realizar a prova. Encontra barreiras no seu processo de ensino-aprendizagem no qual afirmou sentir um pouco de dificuldade, atribui essas dificuldades a sua timidez excessiva,.

Vejamos sua fala:

> *Tudo normal, as vezes sinto dificuldade .....As vezes me sinto um peixe forad'água e me sinto só.*
> *Na aprendizagem como já falei levei lambada no ensino Fundamental e médio, e no ensino superior também ,é meio que normal . A didática aqui é comum a todos e é normal pra mim, já to acostumado com isso mesmo*

João afirma que a única adaptação citada foi o tempo maior para fazer a prova e que faz em uma sala diferente, separada dos demais colegas. Vejamos a narrativa

> *A única diferença é a prova que eu faço longe dos meus colegas. Mas, também já to acostumado com isso, entendeu? é necessário mais tempo.Até o momento meu processo formativo está sendo eficaz e dentro de minhas limitações procuro acompanhar a turma*

As representações do sujeito " *dificuldade, levar lambada na avaliação e sentir*-se *só, isso é normal* podem sugerir que o espaço formativo no ensino superior na perspectiva inclusiva está apresentando problemas . Os dados sugerem que as práticas inclusivas pouco fazem parte do processo formativo de João e a ausência de metodologia diferenciada ele se acostumou com isso.

A educação inclusiva oferece oportunidades adequadas a todos os alunos ,de acordo com as necessidades e habilidades dos estudantes. A inclusão está relacionada à ideia de uma comunidade de aprendizagem diferente em que as pessoas alcançam níveis elevados de desenvolvimento juntos com aqueles que conseguiram separadamente. Para isso, é necessário criar condições organizacionais e curriculares com um planejamento que permitirá aos alunos ter oportunidades a uma variedade de métodos de aprendizagem (PELOSI, 2002; PACHECO, 2007).

CONCLUSÕES

Conclui-se que apesar dos avanços que o Ensino Superior tem mostrado sobre a inclusão de alunos com deficiência física, ainda existe um caminho longo a percorrer, para que de fato essa "inclusão" seja promovida com qualidade.

É importante que as práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem promovam ações que possam atender todas as especificidades de seus educandos. Assim também, que não somente o professor; a sala de aula; outros espaços formativos como: laboratório, sala de informática, sala de leitura (biblioteca), entre outros, sejam inclusivos, adaptados e capacitados para receber todos no seu processo formativo

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 70 ed. Lisboa: [s.n], 2006..

PLETSCH, M. D.A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista teias**, v. 12, p. 39-55, 2011.

COUSER, T. Disability as diversity:a difference with a difference. **Ilha do Desterro.** Florianópolis nº 48 p.095-113 jan./jun. 2005

BRASIL. **Decreto n° 5.296**, **de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm >Acesso em 11 de jan. 2017.

PACHECO, J; EGGERTSDÓTTIR, R; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap 13, 15.

PELOSI, M. B. **As contribuições da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de uma criança com disfunção neuromotora.** In: MACEDO. E, C.; GONÇALVES, M. J.; CAPOVILLA, F. C.; SENNYEY, A. L. Tecnologia em (Re) habilitação cognitiva 2002: um novo olhar para avaliação e intervenção. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2002. p. 303-312.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

JUSTIÇA EM ARISTÓTELES: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Rafael Gonçalves Campolino
rafaelcampolino@yahoo.com.br

Roseli Alves Moreira da Silva
roselialvesmoreiradasilva@hotmail.com

Vilma Ribeiro da Silva
vilmaribeiros@yahoo.com.br

Univesidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
Faculdad de Ciencias Humanas – Programa de Doutoramento em educação
;

RESUMO: A investigação foi conduzida a partir da leitura reflexiva do Livro V - Ética a Nicômaco, de Aristóteles, com o objetivo de conhecer o perfil da população partícipe e o conceito que ela tem de justiça, tendo como plano de fundo as manifestações recentemente ocorridas no país. Para tanto foi eleita a triangulação mista, qualitativa e quantitativa, com investigação bibliográfica seguida de aplicação de questionário. A partir da aplicação metodológica e da leitura proposta foi possível constatar que, dos sujeitos da pesquisa, 53 eram do sexo feminino e 29 masculino, estando 67,07% na faixa-etária entre 21 e 30 anos. O conceito de justiça dos sujeitos da pesquisa encontra-se vinculado a um significado particular e tem vínculo direto com as experiências que tiveram ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Justiça; Aristóteles; Estudantes.

INTRODUÇÃO

O Brasil está inserido no contexto das "grandes" manifestações, nas quais os participantes conduzem bandeiras com o pedido de justiça e frases de ordem, denunciando a injustiça e o descaso no trato da coisa pública [*res publica*].

Tanto nos movimentos mais antigos, como a passeata dos 100 mil, de 1968; o movimento pelas diretas já, de 1984 e o impeachment, de 1992, quanto os mais recentes, que são observados diariamente no cenário político nacional e internacional, o que se pode notar é a reinvindicação por justiça. No entanto, tais reivindicações acabam por distorcer o seu real conceito.

A realização desta pesquisa justifica-se devido à possibilidade de oferecer uma visão, a partir da opinião dos sujeitos participantes, sobre a compreensão conceitual da justiça, partindo da leitura de Aristóteles e também pela relevância social do tema e sua implicação na

realidade formativa desses sujeitos. Não constituiu objeto do trabalho encontrar todas as respostas e os caminhos conceituais relacionados à temática, mas atingir com responsabilidade os objetivos estabelecidos.

Neste aspecto, a presente investigação teve por objetivo conhecer o conceito de justiça dos estudantes que dela participaram e, a partir disso, construir uma leitura reflexiva do Livro Ética a Nicômaco, de Aristóteles, usando como plano de fundo a questão das manifestações populares que ocorreram no Brasil recentemente. Buscou-se, ainda, conhecer o perfil da população participante.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado na Faculdade Anhanguera de Valparaíso de Goiás, mantida pela Kroton Educacional, em um município limítrofe com o Distrito Federal (DF), capital do Brasil.

Quanto aos meios, o estudo de caso surgiu como linha mestra condutora da investigação devido ao fato de ser essa forma de estudo particularística e estabelecer análise sobre determinados "fenômenos contemporâneos dentro de um contexto real" (YIN, 2001, p. 33), o que, de fato, culmina com os objetivos aqui descritos (REIS, 2012). Optou-se pela abordagem mista, quantitativa e qualitativa, por meio da análise de conteúdo concebida por Bardin (2006, 2011), por se tratar de um método validado internacionalmente e muito utilizado em pesquisas sociais (FLICK, 2004; MINAYO, 2001). A análise de conteúdo concebida por Bardin (2006) é conhecida como um método híbrido que utiliza uma série de técnicas de análise (BARDIN, 2006, p. 42).

Os sujeitos foram selecionados segundo os seguintes critérios: curso superior com campo de atuação voltado para o setor público ou seus *stakeholders*; ter tido contato com o componente curricular de ética e terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Seguindo tais critérios, os participantes foram aqueles vinculados ao curso superior de Tecnologia em Gestão Pública, último período, do turno noturno, do segundo semestre de 2016.

Devido à preocupação com a fidelidade dos achados da pesquisa, foi calculado o tamanho mínimo da amostra e, para tanto, foi estabelecida a amostra aleatória simples do tipo probabilística, fato pelo qual todos os elementos da população eleita aparecem com a mesma probabilidade de pertencerem à amostra (MORETTIN & BUSSAB, 2010).

Seguindo os parâmetros, a população da pesquisa foi de 98 estudantes. O valor crítico representativo da variável normal padronizada está associado ao grau de confiança da amostra, valor este já conhecido pela sua frequência de uso comum tabelado. Neste caso, foi definido um nível de confiança de 95% e valor crítico correspondente de 1,96 e o erro amostral foi estabelecido em 5%, gerando uma amostra mínima desejável de 79 estudantes (FONSECA & MARTINS, 2008) que foi superada, tendo tido, efetivamente, a participação de 82 estudantes, dos quais todos responderam ao questionário composto por cinco questões, sendo três destinadas a analisar o perfil dos participantes e as outras duas, para investigar a questão do conceito de justiça.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Ética a Nicômaco e a questão da justiça

Aristóteles (384-322 a.C.), filho do médico Nicômaco, na tenra idade, foi aluno de Platão, em Atenas e, posteriormente, professor de Alexandre, o Grande. Foi "na Escola de Platão que Aristóteles amadureceu e consolidou a própria vocação filosófica, de modo definitivo, tanto que permaneceu na academia por vinte bons anos, ou seja, enquanto Platão viveu" (REALE & ANTISERI, 2003, p. 188), e onde produziu uma significativa gama de conhecimentos.

No Livro V Capítulo V objeto da leitura, Aristóteles escreve para Atenas, que vivia em uma democracia direta em que todos participavam de forma coletiva, desde que tivessem a cidadania grega, que, à época, era bastante elitista. O autor aborda a questão da justiça, no sentido completo, com seus mais diversos tipos e relações, oferecendo uma série de exemplos que facilitam o entendimento do leitor. Em 11 sessões, nesta obra ele parte da indagação precisa a respeito de quais extremos o ato justo (*to dikaion*) é considerado mediano. Estabelece-se o conceito de justiça e injustiça, sendo o primeiro "o estado que torna os indivíduos predispostos a realizar atos justos e que os faz agir justamente e desejar aqueles atos". Já o segundo relaciona-se aos indivíduos predispostos a agir injustamente e desejar atos injustos (*ta adika*) e, após tal estabelecimento, apresenta um exemplo partindo do princípio das ciências e faculdades. Conclui que o injusto é observado como o "indivíduo" que não obedece às "leis" ou, mesmo, aquele que quer mais do que "aquilo que lhe é devido" e o justo significa o "legal e o igual ou equitativo", que age dentro da legalidade em comum acordo

com a legislação vigente e que "produz e preserva a felicidade e as partes componentes da comunidade política" (ARISTÓTELES, 2014).

O autor finaliza a primeira parte citando uma frase, supostamente atribuída a Teógnis, que afirma que "na justiça está toda a virtude somada" (*em de dikaiosyne syllebden pas arete ni*), sendo a justiça vista como disposição de caráter, em que se aprende a desejar/fazer o justo como uma forma de aplicação aos afazeres da coletividade e a virtude, nesse sentido, é algo que pode ser aprendida e "não é uma parte da virtude, mas a virtude total e a injustiça como a totalidade do vício" (ARISTÓTELES, 2014, p. 183).

O autor estabelece a questão da equidade e do equitativo, conceitos utilizados pelos juristas romanos, que mais tarde se tornarm o fundamento de todo o direito. Para Aristóteles, a equidade serve para atenuar os rigores da lei e o juiz a utiliza para racionalizar e atenuar o rigor da legislação, dando flexibilidade ao julgamento. Ele emprega a metáfora da régua de plúmbea, ou régua de *Lesbos*, devido à sua capacidade de estabelecer regras, de medir, mas também à sua capacidade flexível de estabelecer as medidas, deixando claro que "justo e equitativo são o mesmo, sendo ambos bons, ainda que o equitativo seja o melhor" (ARISTOTELES, 2014, p. 211).

Resultados e Discussões

A proposta, nesta seção, centrou-se na apresentação dos resultados e das discussões, a partir da aplicação dos questionários. O perfil dos participantes revelou maior frequência na faixa etária entre 21-24 anos e 25-30 anos de idade, o equivalente a 67,07%, demonstrando ser uma população jovem, sendo 53 do sexo feminino e 29 do sexo masculino.

Com relação à participação dos jovens no processo político, entender o conceito de justiça e sua aplicabilidade é ter a certeza de investimento com retorno garantido, vez que, se o jovem já inicia sua vida política com capacidade de pensamento na coletividade, é bastante provável que se terá uma população, no futuro, com uma capacidade maior de pensar e refletir sobre os diversos problemas no contexto mundial (GAUTHIER & GRAVEL, 2003).

Foi verificado o período, em anos, que os estudantes levaram para iniciar o ensino superior, o que evidenciou que a maioria "demorou" entre 2 e 4 anos para retomar seus estudos, contra apenas 8 (9,75%) que não tiveram interrupção. Chama a atenção o fato de que 13,41% ficaram mais de sete anos fora do sistema formal de ensino, fato constatado entre participantes do sexo feminino.

A análise do conteúdo permitiu categorizar as respostas conceituais dos participantes, sendo definidas as seguintes palavras categóricas: direito, descrença e obrigação, conforme demostrado na tabela 1.

Tabela 1: Extrato do conceito de justiça para os sujeitos da pesquisa.

Pergunta	Categorização	Principais respostas
O que você entende por justiça?	Direito	É a forma de garantir direitos ao homem./ É a forma de manter a salvo os direitos das pessoas./ Vejo a justiça como uma forma de salvaguardar os diretos dos homens./ A justiça é a forma com que o Estado garante o direito dos cidadãos./ Em minha opinião, justiça é quando somos atendidos nas nossas necessidades sem pegar nada dos outros e temos a consciência tranquila.
	Descrença	A palavra justiça me deixa um pouco desacreditado. Eu vejo muita coisa injusta, mas, na verdade, eu acho que a justiça está sempre do lado de quem tem mais dinheiro, de quem tem mais poder./ Relação direta com a vontade de fazer a coisa certa, uma obrigação enquanto pessoa.
	Obrigação	Para mim, tem relação direta com a vontade de fazer a coisa certa, uma obrigação enquanto pessoa.

Fonte: Pesquisa de campo. Autor, 2016.

A partir dos dados da tabela 1, constata-se que os conceitos dos estudantes encontram-se ligados ao fato de a justiça aparecer como uma forma garantidora de direitos, como algo "fantástico e maravilhoso". No entanto, observou-se também que há certa descrença quando o conceito é associado diretamente ao *locus* em que os respondentes estão inseridos, o que demonstra um conceito particular e vinculado às experiências que eles tiveram ao longo da vida.

Apenas um respondente afirmou que o conceito de justiça encontra "relação direta com a vontade de fazer a coisa certa, uma obrigação enquanto pessoa". Contudo, pode-se observar que uso da palavra obrigação não nos parece ser em seu sentido denotativo, vez que o participante deixa claro o desejo de fazer a coisa certa, surgindo uma espécie de inadmissibilidade de coisa errada ou, em outras palavras, da prática da injustiça.

Por mais que o conceito apareça como forma de produzir igualdade, resgatou-se a resposta de um participante que assim definiu: "eu vejo a justiça como algo maravilhoso, mas infelizmente no nosso país ainda há muita injustiça, mas temos visto a justiça se cumprir não só para os pobres, mas atualmente eu vejo as pessoas ricas também sendo presos". Esse argumento deixa claro que, por mais que a injustiça exista em consideráveis proporções no Brasil, há uma luz no fim do túnel, quando as pessoas começam a depositar confiança na materialização da justiça, uma vez que o papel do juiz "é como se fosse a justiça dotada de alma" (ARISTÓTELES, 2014, p. 190).

Com base nos dados analisados das respostas dos estudantes pode-se observar que, na maioria das vezes, o conceito trazido por eles já representa, mesmo que em partes, pontos fundamentais do conceito concebido por Aristóteles, uma vez que "a justiça é o bem alheio" e vincula-se às "virtudes morais" (2014, p. 199/215).

CONCLUSÕES

Os ensinamentos de Aristóteles, no que se refere à questão da justiça, como abordado no Livro V - Capítulo V, relacionado a uma das partes da Ética a Nicômaco, trata-se de uma incursão conceitual com aplicabilidade atual e profundidade que desafia o entendimento com relação à temporalidade dos escritos, pois demonstram uma preocupação com os mais diversos problemas, visto que o conceito de justiça cabe em todos os aspectos relacionados ao ser humano.

A presente investigação surgiu com os objetivos de conhecer o conceito de justiça dos estudantes, sujeitos da pesquisa possuem e, ainda, conhecer o perfil desses participantes. Nesse aspecto, pode-se afirmar que os objetivos foram plenamente atendidos e a visão do conceito, a partir de Aristóteles, trouxe aos participantes uma abertura sobre novas formas de olhar a questão da justiça e entender o seu campo de aplicabilidade.

Devido às limitações do estudo, seriam úteis e necessárias mais investigações voltadas para esta temática, para que seja possível realizar comparações com os resultados aqui encontrados, oferecendo possibilidades de cruzamento com os dados obtidos, possibilitando outros olhares sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

ARISTOTELES (384-322 a.C). Ética a Nicômaco. Trad. Edson Bini – São Paulo: EDIPRO, 2014. (Série Clássicos Edipro).

BARBETTA, P. A. **Estatísticas aplicadas às ciências sociais.** 7ª ed. Florianópolis: FAPEU-UFSC, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

FLICK, U. ***Triangulation in Qualitative Research***. *In: Flick, U., E. V. Kardorff, e I. Steinke (eds.). A Companion to Qualitative Research, Sage*, 2005.
FONSECA, J.S.; MARTINS, G. A. **Curso de Estatística**. 6a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GAUTHIER, M. GRAVEL, P. ***La participation des jeunes à l'espace public au Québec, de l'associationnisme à la mobilisation***. *IN GAUTHIER, M. (org.). La jeunesse au Québec. 2003. Montreal : Université Laval.*

MORETTIN, P. A; BUSSAB, W.O. **Estatística Básica**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MILONE, Giuseppe. **Estatística Geral e Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. **História da filosofia: filosofia pagã antiga**. São Paulo: Paulus. 2003. Disponível em: <http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/psicologia/Historia_da_Filosofia_Volume_1.pdf>. Acesso em 2 Set. 2016.

REIS, Linda G. **Produção de monografia: da teoria à prática: o Método Educar pela Pesquisa (MEP)**. 4. ed. Brasília: SENAC-DF, 2012.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

JUVENTUDE E FAMÍLIA: A PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM/PA

Tatiene Germano Reis Nunes
Universidade Federal do Pará (UFPA)
tatienegermano@gmail.com

Mateus Souza dos Santos
Universidade Federal do Pará (UFPA)
mateusufpa@gmail.com

Lúcia Isabel da Conceição Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA)
luciaisabel@ufpa.br

RESUMO: A família é um microssistema que está intrinsecamente relacionado a outros sistemas ecológicos, as interações que acontecem em seu interior estão relacionadas aos momentos históricos e o contexto sociocultural no qual ela está inserida e influência diretamente no desenvolvimento. Desse modo, o presente estudo tem por objetivo apresentar uma discussão a respeito da percepção dos jovens sobre suas relações na família. A metodologia utilizada foi quanti-qualitativa, com duas amostras independentes. Os resultados mostram que a família parece ter efeito protetivo importante, ajudando os jovens a enfrentarem adversidades que vivenciaram em suas vidas. Conclui-se com a necessidade de políticas públicas de proteção ao desenvolvimento na juventude, que ampliem as oportunidades e as perspectivas de proteção integral.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude, Família, Fatores de risco e de proteção.

Em uma perspectiva sistêmica, a família possui a função de cuidado e proteção, sendo um ambiente que está em constantes transformações, cujas relações são (re)construídas cotidianamente. Reconhece-se que as relações são essenciais para o desenvolvimento dos jovens, que passam a ser vistos como protagonistas destes processos, construindo identidades e realidades, interagindo constantemente com seu ambiente, influenciando e sendo influenciado pelo mesmo.

Desse modo, a família não pode ser considerada um contexto estático e imóvel, mas um ambiente dinâmico, que adquire diferentes formatos e configurações. Isso não significa que aquilo que acontece na família depende apenas das relações que se estabelecem em seu interior, mas que há um contexto sociocultural mais amplo que influencia diretamente em sua estrutura e no modo como os seus membros se relacionam.

Neste sentido, surge então a necessidade de buscar compreender estas relações, ou seja, as percepções oriundas desta realidade juvenil, focalizando a família como rede de proteção. Assim, os fatores de proteção e de risco necessitam ser vistos e analisados, procurando compreender suas dinâmicas para o desenvolvimento.

Estes fatores podem estar relacionados a qualquer "evento negativo ou positivo", ocasionando ou não problemas de ordem física, sociais ou emocionais, sendo que os fatores de proteção surgem não para eliminar os riscos (Koller, 2006), mas para diminuir a chance de ocorrência (Yunes e Szymanski, 2001, p. 24). Segundo a Abordagem Bioecologica do desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner (1996), este envolvimento acontece nos sistemas (Microssistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema) que permeiam as interações entre o indivíduo e os ambientes, sendo peça chave para o sucesso do desenvolvimento. Para o autor, o desenvolvimento ocorre por acomodação progressiva e mútua entre o indivíduo ativo e as propriedades do ambiente, podendo ser tanto do ambiente mais imediato quanto por contextos mais amplos (BRONFENBRENNER, 1996).

Assim, o modelo bioecológico compreende o desenvolvimento a partir do contexto e das relações existentes, sugerindo uma análise no microssistema, que é o ambiente imediato em que a pessoa está inserida, que "inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente" (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21). A análise dos microssistemas considera que as atividades, as relações e os papéis poderão estimular ou inibir o desenvolvimento, a partir da complexidade de cada um, dentro dos contextos.

Neste sentido, o autor destaca a díade como bloco construtor básico do microssistema, pois representa a relação em ambas as direções e seu grau de complexidade fomenta o crescimento psicológico. Assim, ao estudar a díade poderemos compreender a função e a contribuição de cada contexto para o desenvolvimento, enfatizando ainda as interconexões e o papel tanto da pessoa desenvolvente quanto de terceiras pessoas envolvidas nestas relações para o desenvolvimento deste jovem. Desse modo, o autor destaca a importância das relações na família para o desenvolvimento, que podem atuar como proteção, ajuda, ou até mesmo o contrário: o risco.

A rede familiar pode representar, mesmo sem a qualidade prevista, uma solução, uma saída, aumentando a autoconfiança e estimulando e influenciando os comportamentos.

(BRONFENBRENNER, 1996). Estudos apontam a família como uma importante rede de apoio social (SOUZA & OLIVEIRA, 2011; NARDI & DELL'AGLIO, 2012). De acordo com COSTA (2009), a rede de apoio social refere-se à rede de relações próximas e significativas que os indivíduos estabelecem, as quais representam o apoio percebido e recebido pelos indivíduos. O apoio social, portanto, é entendido como um fator de proteção que se estabelece a partir do processo de socialização (COSTA & DELL'AGLIO, 2011).

Para Souza & Oliveira (2011), numa perspectiva sistêmica, a família possui uma função de cuidado e de proteção. Entretanto, estudos têm apontado que algumas situações que acontecem neste contexto podem potencializar comportamentos de risco (NARDI & DELL'AGLIO, 2012). Estudo de Maia (2013), com jovens paraenses na faixa etária de 13 a 24 anos, cujo objetivo consistiu em caracterizar os principais agressores e os tipos de violência intrafamiliar, identificou a mãe é a principal agressora na situação "soco e surra" e "agressão com objetos" e em seguida, nestas mesmas situações, aparece o pai; referente à "ameaças e humilhações" sobressaem como principais autores a madrasta e os avós e na situação "mexeu no meu corpo contra a minha vontade" destacam-se o padrasto, avós e outros.

Esses resultados, em um primeiro momento, poderiam ser utilizados para julgarmos, *a priori*,os papéis que as famílias desses sujeitos estão exercendo em seu desenvolvimento, entretanto, a autora destaca que, "em função de uma série de outros fatores externos, as relações dentro de casa acabam sendo potencializadoras da violência" (MAIA, 2013, p. 69). As influencias dos outros contextos também estão interagindo com o contexto familiar, como, por exemplo, da violência que está presente nos mais variados ambientes, e também de práticas de castigos corporais que estão enraizadas na cultura brasileira – macrossistema (MINAYO, 2001).

Assim, as relações, as atividades e os papeis deste contexto devem ser analisados para compreender sua função no desenvolvimento destes jovens, identificando quais são os fatores de risco e proteção existentes nestas relações, visto que, são repletas de significados, tanto para os jovens quanto para a Família. As expectativas geradas a partir destas relações estimulam comportamentos (BRONFENBRENNER, 1996), tanto positivos quanto negativos para o desenvolvimento, de modo que é importante que as interações devam acontecer com qualidade e complexidade, estimulando a participação e envolvimento mutuo. De acordo com

Bronfenbrenner (1996), o impacto desenvolvimental consiste na intensidade e complexidade destas relações e é diretamente proporcional com o aumento da reciprocidade. Diante disso, a família aparece como um contexto rico para o desenvolvimento desses sujeitos, contudo esta afirmação consiste na análise minuciosa das inter-relações entre os microssistemas destes jovens, pois a capacidade do ambiente em apoiar e gerar desenvolvimento está diretamente ligada ao grau de complexidade, cuidado e tipo de interação, os quais devem sempre "estimular, encorajar e apoiar" o sujeito (BRONFENBRENNER, 1996).

METODOLOGIA

Assim, este estudo trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, com duas amostras independentes, mas complementares com intuito de identificar as percepções dos jovens sobre suas famílias e compreender a dinâmica familiar acerca dos fatores de risco e proteção ao desenvolvimento. A amostra quantitativa procede do banco de dados da Pesquisa "Entre risco e Proteção: O ser Jovem em Belém do Pará", onde 658 jovens estudantes de escolas públicas, com idade entre 13 e 24 anos, responderam ao questionário "Juventude Brasileira" para o levantamento dos fatores de risco e proteção na juventude.

Na amostra qualitativa foi escolhida em uma escola que participou da pesquisa quantitativa. Foi adotada a metodologia baseada em Grupos de Diálogo, onde os jovens dialogaram sobre os dados quantitativos da primeira amostra. Foi solicitado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais (para adolescentes com menos de 18 anos de idade), assim como a concordância dos próprios sujeitos em participar do estudo. Além disso, esclarecemos que a participação era voluntária e que as informações pessoais seriam mantidas sob sigilo, bem como a possibilidade de desistência a qualquer momento da pesquisa. Os Grupos de Diálogo aconteceram no próprio espaço físico da escola e, após a sua realização, eles foram transcritos para análises posteriores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontaram que os jovens têm percepções positivas sobre suas famílias e se sentem aceitos, seguros e amados pelos pais, favorecendo o seu bem-estar e fortalecendo os laços afetivos entre pais e filhos, sendo as médias mais altas "Meus pais me ajudam quando eu preciso de dinheiro, comida ou roupa" (N=614; M= 4,65); "Eu me sinto seguro com meus pais" (N=6,14; M=4,53) e "Eu me sinto aceito pelos meus pais" (N= 603; M= 4,41).

Entretanto, as falas evidenciaram também as influências que interferem negativamente na dinâmica familiar, dentre as quais o seguinte excerto: "*Eu acho assim, que os pais que agridem seus filhos desde pequeno com certeza aquela criança vai ser uma pessoa violenta, porque não pára pra conversar".* Diversos tipos de interações podem influenciar a trajetória de vida dos jovens, seja como um contexto propulsor de comportamentos de risco ou como um ambiente que potencializa a constituição das qualidades humanas.

Portanto, os contextos sociais, como a família, exercem grandes influências no desenvolvimento dos sujeitos, entretanto, devemos ter clareza de que não podemos explicar a violência apenas a partir das relações que se estabelecem dentro de um único ambiente. Nesta perspectiva, Paludo (2011) salienta que quando há uma culpabilização individualizada da família, todos os outros segmentos parecem estar isentos de responsabilidade, defendendo, desse modo, a importância de analisar a dinâmica familiar relacionando-a com um sistema maior – o sistema social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou que a família parece ter efeito protetivo importante – conversa, dá apoio material e afetivo, chama atenção, exerce vigilância, ajuda a ir ou permanecer na escola, dá suporte para construção de metas de futuro. Assim, os dados demonstraram que mesmo enfrentando eventos negativos, ou de risco, os jovens, conforme evidenciou nos depoimentos nos grupos de diálogo, conseguem enfrentar tais situações com forte influência e apoio da família, que aparece como importante referência.

A vivência em família de acordo com a percepção dos jovens parece ter ajudado no enfrentamento, caracterizando o papel protetivo das relações familiares, que podem ajudar a pessoa em desenvolvimento a lidar melhor com a sociedade e consigo mesma, favorecendo, portanto, o desenvolvimento, como fica evidente na fala de um dos participantes: "*Aí muitos hoje tão presos, muitos tão de baixo da terra, muitos hoje são viciado em droga e os meus irmão não deram pra isso, já terminaram os estudos deles".*

A pesquisa entra em concordância com outros estudos que também identificaram risco na juventude, o que contribui, para se chegar à conclusão de que os jovens precisam ser atendidos por inúmeras políticas públicas que os contemplem em diferentes contextos e de forma integral, desde a saúde até a educação.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento Humano:** Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Tradução de: Maria Adriana Veríssimo.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento Humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011. Tradução: André de Carvalho-Barreto. Revisão Técnica: Silvia H. Koller.

COSTA, L. G. **A Rede de Apoio Social de Jovens em Situação de Vulnerabilidade Social e o uso De Drogas.** 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

COSTA, L. G.; DELL'AGLIO, D. D. Jovens em situação de vulnerabilidade social: A rede de apoio e o uso de drogas. In: DELL'AGLIO, Débora D.; KOLLER, S. H. (Org.). **Adolescência e Juventude:** Vulnerabilidade e Contextos de Proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 223-258.

SOUZA, M. T. S.; OLIVEIRA, A. L. Fatores de proteção familiares, situações de risco, comportamentos e expectativas de jovens de baixa renda. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. (Org.). **Adolescência e juventude:** vulnerabilidade e contextos de proteção. 1 ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 47-76.

MAIA, R. C. **Violência Intrafamiliar:** Identificando Manifestações E Formas De Exposição Na Juventude Paraense. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, 2013.
NARDI, F. L.; DELL'AGLIO, D. D. **Adolescentes em Conflito com a Lei:** Percepções sobre Família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Porto Alegre, v. 28, n. 2, p.181-191, jun. 2012.

NUNES, T. G. R. et al. Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. **Psicol. Esc. Educ. (impr.),** [s.l.], v. 18, n. 2, p.203-210, 2014.

PALUDO, S. Valores e normas sociais de jovens em conflito com a Lei. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. **Adolescência e Juventude:** Vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 139-161.

YUNES, M. A. M. & SZYMANSKY, H. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. Em J. Tavares (Org.), *Resiliência e Educação* (pp.13-42). São Paulo: Cortez, (2001).

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO MIDIÁTICA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Débora Mate Mendes
Universidade Federal do Pará – Brasil
bedamate@hotmail.com

Suany Rodrigues da Cunha
Universidade Federal do Pará – Brasil
suanyrodrigues26@hotmail.com

Glauber Ranieri Martins
Universidade Federal do Oeste do Pará – Brasil
glauberranieri@yahoo.com.br

RESUMO: Esteestudo tem por objetivo analisar as atividades de produção midiática do projeto de extensão "Juventude da Floresta: visões, canções e modos de vida de uma Amazônia extrativista". Emerge da inquietação: Qual a importância das atividades de produção midiática para a educação da juventude da Amazônia? Para tanto, demandou-se uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos a análise do documentário e entrevista com jovens participantes. Como resultado, destacamos a produção midiática como importante ferramenta para a educação, pois o documentário produzido pelos/as Jovens possibilitou a difusão dos seus modos vida, retratando os sentidos culturalmente construídos por meio do trabalho e protagonismo da juventude, potencializando os processos educativos desenvolvidos nesse percurso e a partir dele.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude; Educação; Produção Midiática.

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência apresenta as atividades de produção midiática do projeto de extensão "Juventude da Floresta: visões, canções e modos de vida de uma Amazônia extrativista", construído por meio da execução do Projeto Residência Agrária Jovem no Amapá, financiado com recursos oriundos de seleção na chamada MCTI/MDA-INCRA/CNPQ Nº 19/2014 - Fortalecimento da Juventude Rural.

Foram realizados percursos formativos em diferentes tempos e espaços na perspectiva da alternância pedagógica com foco (entre outras temáticas que não serão abordadas aqui) na produção de fotos e vídeos. Para o desenvolvimento das atividades o protagonismo da Juventude foi fator imprescindível em todos os momentos, que se seguiam alternando tempo escola e tempo comunidade. No tempo escola foram realizados módulos de formação entre

eles um de fotografia e outro sobre produção de vídeo, enquanto no tempo comunidade os/as jovens foram desafiados a produzir fotos e vídeos apresentando sua identidade.

Desse processo emerge a seguinte inquietação: Qual a importância das atividades de produção midiática para a educação da juventude da Amazônia? Pergunta que gerou o presente trabalho que tem por objetivo analisar as atividades de produção midiática do projeto de extensão "Juventude da Floresta: visões, canções e modos de vida de uma Amazônia extrativista", a partir do território das Juventudes presentes no campo, nas águas e na floresta na Amazônia Amapaense.

Cabe mencionar que em se tratando da Amazônia amapaense, os modos de vida dos Jovens da floresta, extrativistas, ribeirinhos, assentados, pescadores, quilombolas e seus territórios apresentam-se como um grande desafio para a academia na tentativa de compreender como estas culturas camponesas se tecem e retroalimentam nas especificidades de cada comunidade do cenário amazônida. A temática não possui muitos trabalhos e textos publicados, o que aumenta a dificuldade em aprofundar o estudo e, em contrapartida, fortalece a importância e pertinência da discussão ora realizada.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder essa questão demandou-se uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos a análise do documentário " Juventude da Floresta em Movimento" e entrevista semiestruturada com os/as jovens participantes do processo. Pois,

> Se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo de significados [...]. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetos sociais apresentam.(MINAYO, 2002: p. 24-25).

Considerando que é fundamental compreender os múltiplos significados da categoria Juventude a partir dos seus territórios e da construção de suas identidades e da sua auto-percepção. Nesse rumo, compartilhamos a reflexão proposta por LEÃO & ANTUNES-ROCHA (2015) ao pensar os sujeitos em seu tempo histórico a partir da compreensão da ideia de Condição Juvenil, no sentido de que

> esse termo reconhece que toda sociedade constrói representações sociais e atribui determinados valores a juventude a partir de um recorte geracional. Ao mesmo tempo, não desvincula isso das especificidades de cada situação social vivida a partir de condicionantes de classe, gênero, pertencimento étnico-racial, etc. (2015: p.19)

Partindo desse entendimento, podemos constatar que é impossível definir uma única Juventude ou um tipo ideal de Jovem, mas é fundamental considerar as múltiplas Juventudes da mesma forma que consideramos a heterogeneidade da Amazônia. Essas Juventude(s) possuem para além das dimensões de classe, gênero e pertencimento étnico-racial, "dimensões simbólicas e culturais, como também [...] situações materiais que definem limites e possibilidades de viver a condição juvenil" (LEÃO & ANTUNES-ROCHA, 2015: p.19).

Partindo dessa premissa, o projeto investiu no olhar da Juventude sobre si mesma e sobre o seu cotidiano que foi retratado por meio de fotografias apresentadas em exposição fotográfica itinerante denominada "Juventude da Floresta: um novo olhar..." e na publicação de um livro de imagens intitulado "Visões da Juventude da Floresta", já os vídeos foram organizados em um roteiro e produção de um documentário intitulado "Juventude da Floresta em Movimento", na perspectiva de compreender como a Juventude se percebe e percebe o seu território.

3. ANÁLISE DOS DADOS

O roteiro do documentário tem início com uma introdução contendo imagens produzidas com cartazes no trapiche da Escola na Ilha das Cinzas que formam o nome do projeto – Juventude da Floresta: Visões, Canções e Modo de vida de uma Amazônia extrativista indicando que o projeto apresenta a Juventude da Floresta em Movimento, posteriormente um mapa do Brasil indica o local onde tudo aconteceu, situando o Amapá. Marcando sua identidade foi construído um clipe com a música Jeito Tucujú de Joãozinho Gomes e Val Milhomen, desde o início apresenta uma relação de pertencimento, seu local, seu território situado na Amazônia Amapaense.

Na sequência o vídeo destaca os sujeitos do processo com as frases **Somos Juventude**... **Do campo** (com imagens da produção de farinha), **Das águas** (com imagens das viagens de lancha) e **Da Floresta** (com imagens da Comunidade de Água Branca do Cajari e produção de castanha). Entremeado pela temática do "Trabalho da Juventude" que é abordada com imagens dos processos de produção no campo - farinha de mandioca, nas águas o

extrativismo – do camarão e açaí, e na floresta – a extração e beneficiamento da castanha, cada um com suas especificidades. A relação com o trabalho aparece de maneira marcante, ganha destaque pelo significado a maneira de viver e produzir nesses territórios.

No terceiro momento o documentário destaca a Juventude e Educação do Campo com imagens das Escolas Famílias Agroextrativistas e Agrícolas do Amapá (EFAs), da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, entrevistas e descrição das metodologias de ensino vivenciadas pelos/as Jovens, como a Pedagogia da Alternância e o Sistema Modular de Ensino.

Para apresentar a Cultura e o Lazer, o documentário apresenta imagens da Festa de São Tiago (uma das mais antigas e populares festas do estado do Amapá), dos jogos de vôlei e futilama e os banhos de rio com os belos saltos dos/as Jovens. Há uma proposta implícita de mostrar que a Juventude estuda, trabalha e também se diverte e produz cultura.

O vídeo-documentário reflete, ainda, como última temática, a Organização da Juventude em imagens de Projetos, entrevistas, inovações, sustentabilidade, etc. É interessante destacar que as músicas utilizadas na trilha sonora do documentário priorizam as composições feitas dentro do Projeto Juventude da Floresta e gravadas no CD do Festival da Juventude da Amazônia também promovido pelos Jovens e parceiros, além de canções da Música Popular Amapaense – MPA, entre outras da Amazônia.

É uma produção extensa, com mais de 29 minutos que apresenta o olhar da Juventude sobre si mesma, seu território, seu cotidiano. Na fala de um entrevistado, “Documentar o meu lugar é motivo de orgulho pra mim, por meio do projeto eu tive a oportunidade de mostrar quem são, o que fazem e como vivem as pessoas de lá e claro eu tive a honra de registrar e protagonizar a minha própria identidade. ” (Jovem 1)

Quando falamos do território amazônico, vislumbramos muito além do espaço amazônico, visto que conforme afirma Raffestin o “Espaço e território não são equivalentes. [...] território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder.” (1993, p.128). Enquanto espaço podemos definir como um produto histórico e social que reflete as transformações ocorridas na natureza pela intervenção humana através dos mecanismos técnicos.

É nesse contexto que se forjam as identidades dos/as Jovens e, portanto, há uma diversidade tamanha de Juventude(s) que se constituem a partir dos seus territórios específicos. Nesse espaço em que se planta, extrai, pesca, e para além disso produz cultura, se constrói um território. Bonnemaison afirma que "É pela existência de uma cultura que se cria um território e é por ele que se fortalece e se exprime a relação simbólica existente entre uma cultura e o espaço." (2012: p.288).

Nas entrevistas foram evidenciadas a questão do pertencimento, de observar o seu cotidiano e também a possibilidade de intercambiar conhecimento e realidades distintas, pois o jovem do campo foram para as águas, os jovens das águas foram para a floresta e colocaram em diálogo seus modos de vida em alguma medida distintos e por outro lado tão próximos. Na fala de um entrevistado "a viagem pra Ilha das Cinzas foi algo maravilhoso, (...) foi interessante conhecer a diversidade e as riquezas que lá existem, o modo como as pessoas vivem, a forma como trabalham o jeito que se divertem me fez querer voltar. " (Jovem 1)

Outro entrevistado, afirma que "participar da filmagem da farinhada foi muito bom, pois nasci e cresci no campo, mas nunca tinha visto como se faz a farinha porque na minha região não se produz a mandioca. " (Jovem 2)

No depoimento do sujeito que apresentou sua realidade podemos observar a seguinte afirmação, "a "farinhada" foi uma das partes do projeto que eu me identifiquei devido ser algo do meu cotidiano." (Jovem 3), outro participante destaca como o desenvolvimento dessa atividade mudou sua forma de ver seu próprio mundo, "momento de oportunidade de conhecer e poder interagir (...) me senti muito realizada em fazer parte de algo tão grandioso, cada dinâmica onde pude refletir sobre algo que olhava e não via como realmente deveria. " (Jovem 4)

A totalidade das falas dos entrevistados apresenta a importância da sua participação no processo de produção midiática do projeto Juventude da Floresta no sentido de fortalecer a sua identidade. Houveram destaques para o processo de construção do conhecimento sobre a sua realidade e sobre a diversidade presente no território amazônico, sobre a forma de ver e rever o seu lugar.

4. CONCLUSÕES

O processo de construção do módulo sobre documentário teve como resultados, além do conhecimento produzido, a capacitação e instrumentalização dos/as Jovens participantes, a produção de um documentário relatando seu cotidiano.

Toda a elaboração contou com o protagonismo dos participantes. Foram realizadas expedições em campo para produzir as imagens, com foco especialmente na educação, trabalho, cultura e lazer e organização da Juventude do Campo, das Águas e da Floresta na Amazônia Amapaense e em algumas Ilhas do Pará.

Entre os resultados destacamos a produção midiática como importante ferramenta para a educação, pela dimensão que a mídia pode assumir na relação com a cultura, em específico, nos modos de vida por meio do trabalho, que define a forma de existência e reprodução social na Amazônia, além do fortalecimento da identidade da Juventude que vive no campo, nas águas e na floresta e seu papel como protagonistas na construção do conhecimento.

O documentário produzido pelos/as Jovens possibilitou a difusão dos seus modos vida, retratando os sentidos culturalmente construídos por meio do trabalho e protagonismo da juventude, potencializando os processos educativos desenvolvidos nesse percurso e a partir dele.

REFERÊNCIAS

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do Território. *In*: CÔRREA, ROSENDAHL. **Geografia Cultural: um século**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes no/do campo: questões para um debate**. *In:* Juventudes do Campo. 1ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. Coleção Caminhos da Educação.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 2º Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O PROFESSOR TEMBÉ E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCOLA

Glauber Ranieri Martins
Universidade Federal do Oeste do Pará – Brasil
glauberranieri@yahoo.com.br

Débora Mate Mendes
Universidade Federal do Pará – Brasil
bedamate@hotmail.com

Ivany Pinto Nascimento
Universidade Federal do Pará – Brasil
ivany.pinto@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho trata da importância da Escola para os povos indígenas fazendo-se a interpretação desta importância a partir da Teoria das Representações Sociais. O problema se apresenta como interpretação da instituição escolar como produtora de realidade diversa da tradição na aldeia. O objetivo fundamental, neste sentido, é compreender de que maneira o indígena Tembé concebe a escola e as consequências da inserção desta em sua aldeia como elemento de interlocução entre os costumes e práticas tradicionais da aldeia e o conhecimento acadêmico carregado de concepções do "branco". Para tanto, aplicamos um questionário aberto para professores indígenas durante o ano de 2015 na Terra Indígena do Alto Rio Guamá – TIARG, onde identificamos ao mesmo tempo a satisfação pela educação e o limiar do conflito cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Indígena, Representações Sociais, Tembé.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho compõe parte de pesquisa realizada com professores indígenas Tembé na Terra Indígena do Alto Rio Guamá – TIARG, que engloba vários municípios paraenses (Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá, Paragominas e Ourém), composta por 10, entre elas as Aldeias São Pedro, Sede, Ituwaçu, Itaputyre e Frasqueira. A proposta inicial é compreender de que maneira o professor indígena vê a escola e quais as representações sociais que faz sobre ela, em especial no que tange às consequências da

educação escolar para a vida cotidiana na aldeia, bem como para as relações aldeia-cidade e indígena-branco. Assim, traçamos os seguintes objetivos específicos: destacar as objetivações e as ancoragens que compõem as Representações Sociais de professores Tembé sobre a educação escolar indígena; relacionar as consequências da inserção da escola ao cotidiano da aldeia.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados foram inicialmente a leitura exploratória de produções sobre os Tembé da Terra Indígena Alto Rio Guamá - TIARG, sobre educação escolar indígena e sobre a Teoria das Representações Sociais (NASCIMENTO, 2004), como forma de constituir arcabouço teórico para fomentar a pesquisa. Em seguida, partiu-se para visitação da Aldeia São Pedro em Santa Luzia do Pará, onde aplicamos o questionário para 03 professores indígenas da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Magno Tembé, denominados aqui como A, B e C. Este questionário continha diversas questões das quais o presente trabalho se propõe à análise de somente uma questão e seus respectivos desdobramentos, haja vista constituir-se como objetivo do mesmo, como segue: "Como a educação tem colaborado para o desenvolvimento da comunidade? ". Após a realização das entrevistas, partimos para a análise das respostas e estabelecimento de marcadores que possibilitam avaliar as representações dos professores indígenas sobre a escola que têm e que fazem.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Em análise, a experiência com a escola, vai para além dos conteúdos ensinados e converte em parâmetros que, interpretados a partir da realidade local da Aldeia como elabora Antonio Nóvoa:

> A componente experiencial pode fornecer- nos um melhor entendimento do modo como alunos e os professores, a título individual ou coletivo, interpretam e reinterpretam o seu mundo, de modo como os atores educativos construíram suas identidades ao longo dos tempos, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para diferentes pessoas (NÓVOA, 1998, p. 46, *apud.* REIS, 2012: p.6).

Para Nascimento (2004) a estrutura social, a comunicação e a cultura são as fontes de intercambio responsáveis pelas condições de produção e circulação das representações sociais

(NASCIMENTO, 2004: p.77). Neste sentido, consideramos a escola não como um elemento exógeno, haja vista a inclusão de currículos e práticas indígenas no cotidiano escolar, bem como no currículo através dos saberes tradicionais e do cultivo das tradições, mas como um elemento capaz de conduzir e fazer parte deste intercambio pelo qual as representações sociais se estabelecem para o indígena Tembé.

Da análise dos questionários identificamos que para todos os professores entrevistados, a importância da escola para o indígena constitui-se como um mecanismo pelo qual a relação entre a aldeia e a cidade se tornou mais compreensível e ainda trouxe a possibilidade de interlocução mais equalizada, em especial quando da luta dos indígenas pelos seus direitos sociais e étnicos, como se evidencia na fala do entrevistado A:*"melhorou o entendimento dos jovens a respeito de seus direitos".* Que resume ou corrobora para com o posicionamento dos demais entrevistados.

Segundo a análise das respostas encontramos no entrevistado B a interpretação de que os indígenas, após a escola, conseguem se organizar para a resolução de conflitos, em especial conflitos deflagrados com populações não indígenas, como podemos identificar a seguir "*eles se articulam melhor com os órgãos públicos e situações onde podem mostrar os seus direitos".* Na mesma direção, o entrevistado A avalia que conflitos ocorridos na comunidade, antes vistos como de difícil resolução em decorrência dos preceitos tradicionais e dos costumes, já são passíveis de resolução com diálogos e práticas que atribui à presença da escolarização na aldeia: *"Os problemas que surgem a comunidade já consegue resolver no local".*

O entrevistado C, por sua vez, além dos argumentos anteriores identifica que, através da escola, considerando-a como "educação", os indígenas "*começaram a se preocupar com os recursos naturais".*

4. CONCLUSÕES

Para os professores Tembé da Aldeia São Pedro, a educação constitui-se como uma das principais formas de resistência e possibilidades para que o povo indígena consiga lutar por seus direitos junto a outros povos e aos sistemas burocráticos nacionais. Ao mesmo tempo a forma de apreensão e as estratégias de gestão de seu próprio território bem como as expectativas de futuro sempre são vistas como elementos condicionados à escola em muitos

aspectos, em especial a possibilidade de desenvolvimento social e ambiental. Vale ressaltar que, o meio ambiente, para o indígena não constitui somente um elemento de apropriação de recursos, mas, sim parte integrante e fundante de sua identidade.

Da análise, conclui-se que, apesar de compreender a escola como o elo capaz de equalizar a relação entre a cidade e a aldeia (o indígena e o branco – para o povo Tembé, todo não-indígena é considerado "branco"), não se percebe nos discursos dos entrevistados, uma crítica à escola enquanto instrumento também de reprodução da sociedade vigente.

Os professores Tembé não se vêm na escola pelo processo de hibridização ou mesmo de valorização do conhecimento acadêmico em detrimento dos saberes tradicionais, evidenciados pelo currículo escolar indígena.

Por outro lado, há um reconhecimento, inclusive de práticas de produção desordenadas que causavam destruição do meio ambiente e, com a escola, a valorização e o senso de preservação se interpõe como necessidade à sobrevivência. Ora, segundo o próprio professor C a noção de preservação não constituía senso de seus antepassados, o que havia, na verdade era uma relação de exploração de subsistência que quase se harmonizava com a recomposição espontânea da natureza, entretanto com o desenfrear do consumo, inclusive na aldeia, a partir da exploração exacerbada dos recursos naturais, refletiu-se diretamente no modo de vida das populações indígenas, em especial aquelas que habitam territórios próximos às cidades, como é o caso da Aldeia São Pedro.

Neste sentido, a escola representa, sobretudo para o indígena uma forma também de manutenção de práticas que conduzem à preservação de seu modo de vida, de sua identidade. Preservar a escola para o indígena, neste sentido representa também uma forma de preservar sua existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NASCIMENTO, Ivany Pinto. A identidade da Teoria das Representações Sociais. Rev. Ver a Educação. Vol. 10, N.1 e 2, Jan-Dez 2004.

NÓVOA, Antônio. História da educação: novos sentidos, velhos problemas. *In*: MAGALHÃES, Justino Pereira (org.) Fazer e ensinar História da Educação. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1998, p. 35- 54.

REIS, Neila da Silva. Sobre práticas de professores – Aldeia Sede – Rio Guamá. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil" Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

REDE DE SIGNIFICAÇÕES: MORADORES DO BAIRRO DA TERRA FIRME, BELÉM (PA) E SUAS HISTÓRIAS DE VIDA SOB A ÓTICA DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PARA BAKHTIN

Camila Alves Quadros
calvess@gmail.com

Carlos Jorge Paixão
cjp@ufpa.br
UFPA, Brasil

RESUMO: O presente artigo tem como proposta expor uma discussão entre a Rede de Significações (RedSig) (uma nova abordagem sócio – histórica, que tem como um de seus principais autores, o Russo Mikhail Bakhtin.) e o cenário do objeto estudo da futura dissertação de Mestrado, no PPGED, da UFPA. Dessa forma, ao longo do artigo são apresentados trechos acerca dos argumentos teóricos de Bakhtin no que tange a RedSig e discursos feitos por moradores do bairro da Terra Firme (*lócus* do objeto) quanto a construção do lugar e a relação desta história de luta social com suas histórias de vida, sobretudo, suas formações enquanto sujeitos sociais.

PALAVRAS – CHAVE: Rede de Significações; Mikhail Bakhtin; Bairro da Terra Firme

a) Introdução

Mikhail Bakhtin, importante autor nascido no século XIX: "dar voz ao sujeito" é fazê-lo "ser sujeito cultural".

O século XIX foi marcado por diversos acontecimentos históricos, em âmbito nacional e internacional. Em um contexto de descobertas e invenções, nasceu em 17 de novembro do ano de 1895, em Oriol, na Rússia, Mikhail Mikhailoch Bakhtin, o qual, anos depois, tornar-se-ia "o pensador mais polêmico das ciências humanas" (Alves, 2005).

Bakhtin possuía um interessante currículo enquanto intelectual, sua base era filosófica, desse modo, estudou filosofia, letras, história e filologia. Exerceu o magistério, no período de 1918 à 1929, lecionou em Nevel e foi um dos intelectuais que apoiou a Revolução de 1917. Nesse sentido, acho válido destacar que ao "voltar seu olhar" de pesquisador em busca de uma filosofia, Bakhtin acabou transitando pela psicologia e linguística (inclusive, criticava duramente a linguística estruturalista). O autor transitou entre essas duas ciências que tinham como corpo analítico a linguagem. Na psicologia, preocupava-se com as "questões do homem", ao passo que na linguística, preocupou-se com a língua, buscou compreender e interpretá-la. Dessa forma, uma de suas maiores intenções era evidenciar as "vozes dos

sujeitos", Bakhtin propunha que ao analisar um discurso, fosse dada maior atenção a quem o produziu.

> Sob a égide do pensamento bakhtiniano, pode-se afirmar que o sujeito penetra na cultura pela linguagem. Através da cultura, o sujeito cria ideias e consciências ao produzir e reproduzir a realidade social. **Aos olhos de Bakhtin, a linguagem é fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo**. (ALVES, 2005, pág. 204.) (grifo meu)

Nesse sentido, no presente artigo, trataremos da Rede de Significações, uma perspectiva teórica metodológica para as ciências humanas (Alves, 2005) defendida por Mikhail Bakhtin, tendo como foco os sujeitos de pesquisa e o objeto de estudo da dissertação de mestrado proposta ao PPGED, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Paixão.

b) Metodologia

Rede de Significações e o pensamento Bakhtiniano

É notório que o autor se dedicou com maior vigor ao que se referia à linguagem, psicologia e filosofia. Ora, nesse sentido, sabe-se que não é a toa, que uma de suas obras mais conhecidas seja "Marxismo e Filosofia da Linguagem", a qual Brait analisou da seguinte maneira:

> É bem verdade que se trata de um livro sobre as relações entre linguagem e sociedade, que visa responder em que medida a linguagem determina a consciência, a atividade mental, em que medida a ideologia determina a linguagem, interessando-se pela natureza social dos fatos linguísticos, o que significa entender a enunciação indissoluvelmente ligada às condições de comunicação, que por sua vez estão sempre ligadas às estruturas sociais. Entretanto, a ideia de que na palavra confrontam-se os valores sociais, e de que a comunicação verbal é inseparável de outras formas de comunicação, permite não apenas evoluir para as questões do plurilinguismo, dos conflitos no interior de um mesmo sistema e dos diferentes registros existentes no interior desse complexo, como também ancorar a questão do dialogismo numa dupla indissolúvel dimensão. (BRAIT, 1997, pág. 98)

Bakhtin, ao estudar a linguagem, sobretudo enquanto uma forma de mediação, concluiu que nenhuma corrente da psicologia era capaz de "dar conta" da discussão acerca da linguagem. A partir disso, construiu, então, a obra supracitada.

Assim sendo, uma das grandes preocupações do filósofo era indagar como o "eu" estabelece a sua relação com o mundo. O autor investigava a formação do eu, do sujeito com base na tríade "eu para mim – eu para o outro e o outro para mim" e é a partir disso, que compreende a Rede de Significações, o ponto central desse artigo.

Quanto a Rede de Significações, também conhecida como RedSig, Alves (2005, p. 199) nos esclarece:

> A rede de significações é uma nova perspectiva teórico – metodológica para as ciências humanas que vem sendo elaborada de forma a construir uma ferramenta capaz de auxiliar nos procedimentos de investigação como na compreensão do processo de desenvolvimento humano. Esses processos são construídos nas e por meio das múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos sociais e culturalmente organizados. [...] em outras palavras, a Rede de Significações integra elementos diversos, de forma dinâmica.

A RedSig é, portanto, "uma área da psicologia do desenvolvimento que busca entender/compreender o desenvolvimento humano, em uma perspectiva social e cultural"[303]. Dessa forma, ela se dá em vários espaços, podendo ser o familiar, o espaço de lazer, de estudos, religiosos, entre outros. E é nesse sentido, que Bakhtin acredita que o sujeito tem dois nascimentos: o biológico e o social, sendo que esse último se dá no contato com o outro. O autor afirmava que "o outro é um espelho que reflete e refrata a imagem que o 'eu' não vê."

> Para Bakhtin, o sujeito se insere em um universo sócio – cultural e através das relações e experiências que aí mantém, desenvolverá seu mundo psicológico, ou seja, seu mundo de registros. O sujeito é um ser ativo, social e histórico. Essa é a sua condição humana, e assim, constituirá suas formas de pensar, sentir e agir: sua própria consciência e identidade. **Para ele, o sujeito é um ser social, pois não basta ao homem um nascimento físico, mas um segundo nascimento, o social.** Bakhtin fala de um sujeito histórico, datado, concreto, marcado por sua cultura, que penetra no cultural pela linguagem. (ALVES, 2005, pág. 203) (grifo meu)

Em resumo, verificamos que a RedSig é proeminente para que sejamos capazes de analisar o discurso, tendo em vista as ideologias, o meio social, as relações familiares e outros espaços que "são responsáveis" pela formação do sujeito, reprodução ou construção de seu discurso. Sendo assim, no momento a seguir propomos a exemplificação da Rede de Significações, usando-a como caminho metodológico, tendo em vista o cenário de estudo, bairro da Terra Firme. Nesse sentido, exponho a narrativa, coletada, de duas moradoras do bairro da Terra Firme, Belém (PA).

c) Discussão dos dados

"O outro para mim": a história de vida dos moradores do bairro da Terra Firme se confunde com a luta social para a construção do lugar.

Para o desenvolvimento deste artigo, fazemos uso da cultura vivida da autora deste artigo, a fim de evidenciar que o presente estudo tem início a partir de sua proposta de

[303] ALVES, Informação verbal, 2016.

dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada "Educação Popular e Educação em Museus: um estudo sobre a relação entre escolarização e o Ponto de Memória no bairro da Terra Firme.".

Portanto, desde o ano de 2011, quando foi bolsista de Iniciação Científica no Museu Goeldi, estudando a respeito do bairro de periferia supracitado, até o ano atual, já pôde participar de diversos momentos junto aos moradores do lugar, com isso, além das conversas informais, contamos com um produto (narrativas) extenso organizado a partir de entrevistas. Assim sendo, na busca de relacionar as teorias de Bakhtin com o objeto de estudo, notou-se que seria interessante expor as falas ditas pelos moradores do lugar quando contavam suas histórias de vida, pois revelam exatamente o que o filósofo russo tratou ao expor o escopo da Rede de Significações. Além disso, tivemos como fundamental norteador o artigo "A rede de significações na constituição do sujeito para Bakhtin", de autoria da Profª Laura Alves, pois nesse trabalho, a mesma faz uso de narrativas para compor seu trabalho.

a. O bairro da Terra Firme

O bairro da Terra Firme encontra-se na bacia do Tucunduba, a qual abriga moradores de baixa renda. É um bairro populoso que se deu por meio de ocupação, ainda na década de 1970. Mendes e Gama (1989) expõem detalhadamente a respeito desse conflito entre os ocupantes e o Governo Federal, responsável pelo espaço:

> Uma das áreas institucionais ocupadas na cidade de Belém foi a Universidade Federal do Pará, que o Governo Federal com o Decreto nº 53.934, de 27 e maio de 1964 desapropriou uma área, no total de 420 hectares, cujos proprietários eram: Odete Vale Martins, Afonso Freire, Arlindo Ferreira Cordovil, Alcides Pantoja, Antonio Maria Oliveira, José Rocha Cerqueira, Granja Canaã e Moura Carvalho, com fins educacionais, para a construção de um Núcleo Universitário da UFPA. De toda esta área, apenas em 160 hectares foram construídos os Campi I, II e III e cerca de 168 hectares foram ocupados por pessoas que não tinham onde morar, antes mesmo do Decreto acima citado (...) A ocupação intensificou e se deu massivamente no início da década de 70, se dando aí os primeiros conflitos entre a população ocupante e a UFPA, que através de força policial mandava expulsar os moradores, que resistiram defendendo seu direito de ter uma moradia e até mesmo de sobrevivência. Se deu assim a primeira vitória: a permanência na área, e a UFPA passou então a tolerar a ocupação, emitindo uma autorização à população transitar na área. Mas a luta estava só começando. (MENDES; GAMA, 1989, pág.54)

Dessa feita, como as autoras observam, "a luta estava só começando", com isso, embora tenham ocorrido diversos conflitos para que essas pessoas assumissem as terras pertencentes ao Governo e por fim, tenham conseguido tomar posse, há que se considerar que dali em diante teria que haver constante mobilização social para a afirmação de demais

direitos para aquela população que estava modificando um espaço que outrora tinha fins educacionais e a partir de então, se configuraria enquanto moradia, sem estrutura para tal finalidade. Francisca Rosa, maranhense, 75 anos, moradora do bairro há 38, narra sua experiência: "Eu não sou posseira, eu não roubei. Eu ocupei uma área que era destinada à Educação, mas com a nossa luta, com o nosso esforço, com a nossa organização através do Bom Jesus3, a gente conseguiu que a área fosse destinada de fins educacionais pra fins sociais.".[304]

Ademais, dado alguns avanços daquela época para os dias atuais, a Terra Firme é tida como um território construído e habitado por uma população, sobretudo negra, vinda do meio rural paraense e, também, grande parte é maranhense, que realizou o chamado "movimento intra urbano" a fim de garantir moradia. É uma periferia que padece de inúmeros descasos do Poder Público, alto índice de violência e marginalização.

FIGURA I: Moradores reivindicando por direitos básicos do cidadão, em frente ao Centro Comunitário Bom Jesus.
Fonte: Helena Quadros, 2011.

b. A constituição do sujeito por meio das lutas sociais no bairro da Terra Firme.

Para esse tópico, selecionamos a narrativa de uma mãe e sua filha, na qual a mãe conta como se dava sua participação nos movimentos comunitários e a filha narra de que forma o envolvimento da mãe nesses espaços refletiam em sua vida.

[304] Trecho retirado da pesquisa de iniciação científica "a efetivação do Direito Educacional, por meio do projeto „O Museu Goeldi leva educação em ciência à comunidade", no bairro da Terra Firme", realizada no período de 2011-2012, sob orientação de Nelson Sanjad, no MPEG.

Maria Francisca, tem 70 anos de idade, é mãe de sete filhos, nascida no interior paraense. No discurso abaixo, a mesma explica o motivo pelo qual mudou para Belém e a angústia que sentiu ao deparar-se com o lugar que moraria. Além disso, narra de que forma "foi levada" a participar das ações ocorridas na Terra Firme:

> Realmente quando a gente veio pralí, o meu marido tava precisando de emprego, então, ele tirou o último, assim, naquela rua, ele tá assim, o último lote, né?! Aí ainda tinha lá pra frente que depois o pessoal foram levando, levando. E eu vou dizer pra você que não foi só eu e minha mãe, quando nós fomos prali, foi um grande esforço pra nós, por que a gente nasceu e se criou em cima da terra, né?! Pisando terra. A água que nós conheceu é em rio Guamá e Igarapé e, pra nós morar em cima duma lagoa, eu com um bocado de criança e já viu o perigo que a gente... A gente tinha ali, né?! Aquele perigo... Aí eu disse pro meu marido que eu não ia ficar lá, eu não era peixe nem era pato, pra morar dentro do lago, mas aí a continuação se deu e a gente foi se acostumando e, logo a gente entrou lá no Centro Comunitário por que o que segurou a gente no centro foram as crianças que acordavam lá, né?! Cedo a gente levava os nossos filhos pra lá e foi no intervalo de ir levar os filhos pra lá - havia reunião alí- que o pessoal todo foram fazendo eu falar, por que eu só sabia dizer "sim" ou "não". Aí esse pessoal me botaram pra mim falar alguma coisa e aí, o Bom Jesus foi crescendo, os homens trabalharam em mutirão e as nossas crianças lá, as professoras lá(...)

Rosa Soraia, é filha de Maria Francisca, uma das mulheres que lutou por moradia na Terra Firme. Soraia, aos 38 anos, relembrou e expos com tristeza o fato de ela e seus irmãos terem que "abrir mão" da presença de sua mãe durante suas fases de infância e adolescência, pois ela estava lutando por uma moradia digna no bairro da Terra Firme. E, atualmente, muitos moradores sequer já ouviram falar dela:

> [...] olha, eu era bem pequena, e, eu ainda lembro... Que eu me recordo muito era a falta da mamãe dentro de casa. É, eu me lembro das lutas delas e tudo o mais que elas faziam. Eu cheguei a trabalhar numa época dentro do Bom Jesus, mas, por estar muito tempo envolvida nas lutas do bairro, dentro do movimento, dentro do Bom Jesus, nós não tínhamos mãe dentro de casa. Eu lembro muitas vezes que a mamãe chegava em casa e ela dizia assim: "Um dia vocês vão ver. Um dia vocês vão ver, quando eu passar mais tempo dentro de casa, vocês vão ver como é as coisas." Então, é tipo assim, nós como filhos, ouvíamos muitas promessas, né?! Acho que as filhas da Chiquinha também. Por que? Elas passavam tanto tempo lutando pelo povo, lutando pelo bairro e faltava dentro de casa.

Nessas narrativas é possível observar aquilo que Bakhtin chamou de contexto polifônico. Ora, se acima fora exposto que o sujeito conta com dois nascimentos, segundo o filósofo, é crucial afirmar que o que tanto Maria, quanto Soraia expõem diz respeito ao seu segundo nascimento: o social. Ambas construíram seu sujeito cultural a partir da luta social, ainda que Maria Francisca não tenha nascido na Terra Firme, foi neste lugar que a mesma

constituiu boa parte de sua personalidade, do seu "eu para mim e o eu para o outro", pois a filha de Maria cresceu com a ideia de sua mãe enquanto atuante em movimento comunitário, não como aquela mulher que "apenas" Maria conhecia antes de mudar-se para Belém. Nesse sentido, Bakhtin é enfático:

> O sujeito é essencialmente histórico. Sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo. A narrativa do sujeito é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social bem definido. (ALVES, 2005, pág. 211)

Ademais, destacamos quando Maria Francisca conta que "aprendeu a falar" durante as reuniões no Centro Comunitário Bom Jesus, pois novamente é possível notar a constituição do eu na perspectiva bakhtiniana:

> Na tentativa de empreender uma investigação estética e ética sobre a natureza do sujeito e da relação do *eu* com o *outro*, Bakhtin argumenta que cada um de nós ocupa um lugar e um tempo específico no contexto social, sendo responsável pelas atividades que realiza. Entretanto, essas ocorrem nas fronteiras entre o *eu* e o *outro*, colocando a comunicação entre os sujeitos como eixo fundamental. Assim, o *eu* para Bakhtin só existe a partir do diálogo com outros *eus*. O *eu* precisa da colaboração dos *outros* para definir-se e ser autor de si mesmo. Diz, ainda, que uma única consciência não pode dar sentido ao seu "*Eu*", pois só um outra consciência pode dar ao *eu* um unificador sentido da sua própria personalidade. (ALVES, 2005, pág. 206)

Em resumo, quanto as narrativas apresentadas, verifico que embora mãe e filha tenham vivido em tempos diferentes, ambas construíram suas histórias de vida, com fortes lembranças das lutas sociais ocorridas no bairro da Terra Firme, a fim de garantir moradia. Ainda que Soraia tenha em sua mente contextos distintos dos de sua mãe, ambas recordam dos momentos difíceis que viveram no lugar, de modo especial Soraia, no que tange a ausência da mãe para dedicar-se ao movimento comunitário. É nesse momento que percebo as premissas que constroem a rede de significações delas: a luta social que mãe e filha atuaram, um bairro pobre e de péssimas condições, alagado. E a lembrança do Centro Comunitário Bom Jesus que é marcante nos relatos apresentados.

d) Considerações finais:

Compreendemos que ao propor a análise do discurso numa perspectiva bakhtiniana, é necessário que se entenda que o autor buscou, constantemente, expor que para que essa análise seja devidamente feita, é necessário que, em um primeiro momento se enxergue o outro para além daquilo o que ele diz, ou mesmo o que escreve. Visto que, não há discurso

sem ideologia ou sem construção histórico – social, pois como apreendido durante as aulas "a palavra (discurso) não pertence unicamente a um falante, não pertence a ele, mas já é habitada pela fala da alma de outra pessoa, pois a palavra não lhe pertence com exclusividade".

Para tanto, verifico que Mikhail Bakhtin embora não tenha sido um autor que pensou seus escritos diretamente para a educação, e durante suas obras tenha se preocupado em unicamente escrever e não com o leitor, sem dúvida alguma, elas colaboram efetivamente para àqueles que fazem pesquisa em educação. Haja vista que analisar o discurso, sobretudo, para o pesquisador que tem como método de trabalho o uso de narrativa, é um dos momentos mais difíceis. Após a coleta de dados, os questionamentos "Por onde começar? " e "O que fazer com tantos discursos, tantas falas e tantos sujeitos? " são comumente feitos, ainda que internamente. Contudo, por meio das teorias bakhtinianas é possível que consigamos verificar que essas narrativas são acompanhadas de diversas outras, ou seja, a polifonia se faz presente. E ela é capaz de contribuir para que o pesquisador construa sua análise com maior firmeza e consiga realizar a intertextualidade que nada mais é do que um procedimento metodológico de difícil concretude mas essencial para o bom desenvolvimento da pesquisa e aclaramento para aquele que lê.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laura Maria S. A. **A rede de significações na constituição do sujeito para Bakhtin.** p. 199 – 212. In: Margens: Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa – CUBT/UFPA. Abaetetuba, PA: CUBT/UFPA, Belém: Pakatatu, vol. 2, n. 3, jun. 2005.

BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.** In: BRAIT, Beth. (org.). Bakhtin, Dialogismo e Constituição do Sentido. Campinas. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

MENDES Celene Mirtes Alves; GAMA, Regina Helena do Amara. **Titulação: uma luta contraditória dos movimentos de bairros.** Belém: UFPA, 1989.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA: VOZES DE INCLUSÃO DE JOVENS E IDOSOS NA AMAZÔNIA

Margarida Maria de Almeida Rodrigues
Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP – Brasil
margozil@hotmail.com

RESUMO: Este estudo objetiva analisar as representações sociais da escola como espaço negado nos tempos de infância, expressas nas vozes dos sujeitos educandos jovens, adultos e idosos. O problema de pesquisa delineia-se em como as representações sociais sobre a escola nos tempos de infância contribuem para o processo de formação das autoimagens dos educandos jovens, adultos e idosos? Os procedimentos metodológicos ocorreram a partir da aplicação de entrevista semiestruturada a 10 (dez) sujeitos educandos e levantamento bibliográfico de autores que são referência nas representações sociais. Os resultados apontam que as representações sociais sobre a escola negada na infância irão orientar a percepção e autoimagem de cada educando em relação a sua relação com o conhecimento

a) Introdução

O estudo que apresentamos é fruto da problematização e ampliação das discussões obtidas a partir de minha dissertação de mestrado intitulada "Educação de Jovens e Adultos: vozes de inclusão protagonizadas em saberes culturais na Amazônia", defendida em agosto de 2014 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Originalmente, a dissertação revelou dois grandes campos/eixos de discussão que subsidiaram o aporte teórico da pesquisa: o campo histórico, político e filosófico no qual situamos a educação de jovens e adultos, a educação popular e os movimentos sociais e o campo da psicologia social ao qual vinculamos diálogos com a produção das autoimagens e das identidades dos educandos.

Partindo deste pressuposto, é que optamos por ampliar o eixo de discussão que tem como foco a psicologia social agregando a partir das vozes dos educandos/sujeitos da pesquisa análises relacionadas ao fenômeno das representações sociais.

A temáticas das autoimagens aproximadas das representações sociais desta forma, formam um elo significativo que potencializa e redimensiona o estudo. Ao mesmo tempo, nos revela uma situação problema pertinente: *como as representações sociais sobre a escola nos tempos de infância contribuem para o processo de formação das autoimagens dos educandos jovens, adultos e idosos?*

O objetivo geral busca analisar as representações sociais sobre a escola como espaço negado nos tempos de infância, expressas nas vozes dos sujeitos educandos jovens, adultos e idosos. Os objetivos específicos visam: **a)** ampliar a fundamentação teórica presente na dissertação a partir da análise mediada pela teoria das representações sociais e **b)** identificar as representações sociais sobre a escola presentes nas vozes dos educandos.

b) Metodologia

O presente estudo tem suas bases na abordagem qualitativa que, como nos reporta André (1995, p. 17) defende "uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas".

Trata-se de uma pesquisa descritiva que se utilizará da teoria das representações sociais, termo cunhado pelo psicólogo social Serge Moscovici (2003) que apresenta um amplo estudo sobre a temática apresentando-a como conjunto de fenômenos que engloba um conceito e, ao mesmo tempo, uma teoria em uma dinâmica que incorpora aspectos da sociologia e da psicologia em um campo de estudo psicossociológicos (SÁ, 1993).

Durante o processo de coleta de dados aplicamos entrevista semiestruturada a quatro educandos com idade entre 66 e 83 anos oriundos de uma turma de alfabetizandos jovens, adultos e idosos que funcionou no bairro da Guanabara no município de Ananindeua entre os anos de 2012 a 2014. Para efeito desta pesquisa vamos utilizar apenas as falas pertinentes a percepção dos alunos sobre a escola no período em que eram crianças.

Para situar melhor a análise das vozes dos educandos sob à luz das representações sociais, vejamos o que o próprio Moscovici (2003, p. 46) nos afirma sobre a relação entre linguagem e representação:

> [...] A própria linguagem, quando ela carrega representações, localiza-se a meio caminho entre o que é chamado de a linguagem de observação e a linguagem da lógica; a primeira expressando puros fatos – se tais fatos existem – e a segunda, expressando símbolos abstratos. Este é, talvez, um dos mais marcantes fenômenos de nosso tempo – a união da linguagem e da representação.

O autor nos localiza no âmbito da linguagem e o que ela pode contribuir para a compreensão da realidade. Tal realidade, segundo o teórico "são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados" (MOSCOVICI, 2003, p. 49). Em virtude disso, Moscovici (2003)

estabelece uma relação ativa entre pensamento e palavra e que dará origem aos seus estudos sobre a sociedade pensante.

c) Discussão dos Dados

Catarina, Olga, Moacir, e Sergio compõem o grupo de quatro alunos que não frequentaram a escola no período da infância. Suas vidas são marcadas não só pela negação do direito à educação, mas também pela associação de outros direitos negados. Vejamos algumas autoimagens e representações reveladas a partir das falas:

> Apareceu um senhor lá do exército atrás de uma criança para servir de companhia para a filha deles. Aí minha mãe com meu pai agarrou me deu para eles. Mas eles nunca me colocaram numa escola. Nunca. Não fui para dentro de uma casa. Fui para dentro de um inferno. Passei aquilo que o diabo não quer passar. Sofri muito nessa casa. (CATARINA).

Quando Catarina é questionada sobre a falta que a escola fez em sua vida. Sem titubear, responde:

> Eu senti muito. Já pensou? Todo mundo ia pra sua escola. Vontade de aprender alguma coisa e eu não tive essa oportunidade. Não tive. (CATARINA)

Catarina faz revelações importantes ao relatar por meio de palavras significativas como: “nunca”, “inferno”, “diabo”, “sofri”, uma trajetória de amarguras e sofrimento

A representação sobre a escola descrita por Catarina em sua fala é clássica em relação a legitimação da escola como espaço formal do conhecimento. “Aprender alguma coisa” na escola para Catariana traduz portanto, o lugar do “não saber” que ela se colocava ao não pertencer a este ambiente.

Ao contrário de Catarina, Olga morava na comunidade de Itacuruça, pertencente ao município de Abaetetuba – PA e enfrentava as dificuldades de morar longe da capital paraense. Filha de pais analfabetos, cresceu entre os cinco irmãos, também analfabetos:

> [...] quando eu era criança eu não cheguei a estudar porque a gente morava no interior e escola lá no lugar que eu morava era difícil, era muito longe, não tinha nem escola quase por lá.[...] não tinha adiantamento nenhum porque não tinha mesmo escola naquela época. (OLGA)

Na comunidade em que Olga morava não existia escola e nenhuma criança que pertencia aquele povoado, frequentava o ambiente escolar, portanto, seu não pertencimento ao espaço escola não era algo que provocasse nela algum sentimento de tristeza ou de inferioridade.

Verificamos entre as falas de Catarina e Olga uma questão fundamental explorada por Moscovici (2003) e que embasa teoricamente a percepção das representações. O autor nos

esclarece sobre a natureza convencional e prescritiva das representações denominadas pelo autor de funções.

> Em primeiro lugar, elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um determinado grupo de pessoas (2003, p. 34)

Pertencer ou não ao ambiente escolar, portanto, é uma convenção que poderá se estabelecer ou não, ser aceita ou não, dependendo da cultura, da tradição dos povos em determinado tempo da história, dentre outros aspectos relacionados.

Vejamos outras falas que evocam as representações dos educandos sobre a escola no tempo da infância.

> [...]. Nós, eu e um monte de irmão, a gente tinha muita vontade de ir para escola, a gente pensava numa professora, mas só que o nosso pai é daquele tempo que trabalhava no interior e não tinha muito interesse a chegar numa capital, numa cidade grande e mandar ensinar a gente sabe? (SERGIO).

> [...] naquele tempo o pai da gente não dava tão valor nisso né? Tinha pai que queria ver era o filho trabalhar e esquecia de botar para estudar. E foi o caso meu. (MOACIR).

As vozes de Sergio e Moacir evocam representações de um passado não tão distante e que em algum momento pensamos estar ultrapassado e isolado em algum lugar do espaço-tempo chamado memória. As falas nos remontam a relação entre trabalho e infância dando-nos a exata noção do trabalho que engloba e massifica as infâncias vistas com desprezo e indiferença.

Esta imposição da realidade presente nas falas dos educandos e que tem na figura dos pais os multiplicadores desta visão deturpada do papel das crianças nas relações de trabalho nos chama nossa atenção para a função prescritiva definida por Moscovici (2003) como detentoras de uma "força irresistível" (p. 36). Força esta que está vinculada a uma concepção de realidade concebida a partir de um tempo histórico. Vejamos a contribuição do autor sobre esta questão:

> Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. [...]. Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações.

Moscovici (2003) reitera sua reflexão quando enfatiza que, para além das estruturas prescritivas que determinaram uma geração por meio de um comportamento ou mentalidade,

tais ideias não se constituem como "ideias mortas", mas continuam a influenciar o presente. Tal é a força das representações sociais nas sociedades.

d) Conclusões

As representações sociais sobre a escola a partir do olhar de educandos que possuem uma trajetória de vida negativada em decorrência das múltiplas exclusões nos revelam um misto de frustração como no caso de Catarina, e indiferença, caracterizadas pelas vozes de Olga, Moacir e Sergio.

As falas dos educandos são bastante instigantes e ao revisitá-las podemos perceber o quanto as marcas presentes nas trajetórias de vida já revelam as representações sociais de mundo e sociedade pronunciadas e que ao longo dos anos, contribuíram para o processo de produção de suas autoimagens e identidades.

As dimensões teóricas entrelaçadas às vozes de inclusão protagonizadas por sujeitos amazônidas, educandos e educadores de um espaço não formal de educação, foram reveladoras de um cenário complexo tendo em vista que desvelaram as trajetórias de vida e negação de direitos desses mesmos sujeitos.

O estudo revelou que a medida que as representações nos afastam dos padrões impostos pela convenção e prescrição atuantes na sociedade as autoimagens vão também se distanciando dos modelos postos.

Contudo é necessário ressignificar as imagens e os parâmetros para que reinventemos a lógica do que está posto a partir de concepções educacionais que evidenciem o potencial das pessoas e seu poder de criação a partir da própria realidade.

e) Referências

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÁ, Celso Pereira de. **Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria.** In: SPINK. P. Mary Jane (Org). O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo. Brasiliense,1993.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

VIOLÊNCIA ENTRE PARES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO SOBRE O *BULLYING E* SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Patrícia Rodrigues de Oliveira Kimura
UFPA/Brasil
prdok@ufpa.br

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar resultados de uma pesquisa voltada ao tema das representações sociais de alunas do ensino básico sobre o fenômeno *bullying.* O problema da pesquisa teve como foco as implicações desta forma de violência no processo de escolarização. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa. A produção dos dados ocorreu por meio da aplicação do questionário semiestruturado e entrevista grupal. O tratamento das informações foi realizado por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa visibilizaram que como implicações psicossociais da exposição ao *bullying* foram evocadas, de modo recorrente: aumento da agressividade, alteração de humor, isolamento social, depressão, dificuldades de aprendizagem, queda do rendimento, absenteísmo e evasão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais; Bullying; Escolarização.

INTRODUÇÃO

O estudo em representação social constitui um aporte teórico aplicado à análise da construção do conhecimento do senso comum e de sua relação com a produção da realidade. Trata-se de uma ampliação do olhar acerca desta forma de conhecimento, atribuindo-lhe legitimidade e reconhecendo o seu potencial motor no curso das transformações sociais (SPINK, 2009). Jodelet (2001) as associa a sistemas de interpretação, que regem nossas relações com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais, com repercussões que incidem em processos variados, dentre eles, na difusão e assimilação do conhecimento, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais e na expressão dos grupos.

Em interlocução com a Teoria das Representações Sociais (TRS), este estudo trata da modalidade de violência denominada *bullying.* Autores como Olweus (1993) Fante (2005) e Lopes Neto (2011) descrevem o *bullying* como uma subcategoria de violência caracterizada como um subconjunto de comportamentos agressivos, de natureza repetitiva e desequilíbrio de poder, envolvendo práticas de assédio, intimidação, ameaça e atitudes provocativas e depreciativas, geralmente associadas a apelidos, xingamentos, ofensas, humilhação, exclusão

e agressões, dentre outras manifestações relacionadas a maus tratos psicológicos e físicos. Os estudos sobre o tema evidenciam ainda o aumento da incidência dessas condutas entre crianças e jovens e seu elevado índice de prevalência no ambiente escolar.

Os sujeitos dessa pesquisa foram 55 estudantes, regularmente matriculadas no 9º ano do ensino fundamental, com idade entre 13 e 18 anos. Para a definição deste perfil, utilizamos, como principal parâmetro, o crescente número de estudantes do sexo feminino envolvidas em situações de violência, sejam estas de cunho psicológico ou físico. Assim, esta pesquisa foi desenvolvida no sentido de atender aos seguintes objetivos: a) identificar as manifestações de *bullying* no universo feminino; b) caracterizar as motivações que orientam as práticas de *bullying* na escola; e c) analisar as implicações psicossociais inerentes ao *bullying* e suas repercussões no processo de escolarização.

Neste contexto, partimos da compreensão de que discutir o fenômeno *bullying* na perspectiva das Representações Sociais (RS), faz-se pertinente na medida em que as RS estão alicerçadas sobre as interações sociais e influenciam diretamente nas condutas e práticas dos seres humanos, na mesma proporção em que as RS são influenciadas por estas práticas, mediando às relações entre os sujeitos e orientando os seus comportamentos, participando da constituição do conjunto de atitudes, opiniões e valores de um determinado grupo. A partir destas questões e a luz destes referenciais este trabalho versa sobre as representações sociais de alunas do ensino fundamental sobre o *bullying* e as implicações psicossociais deste fenômeno no processo de escolarização.

METODOLOGIA

Este estudo foi preceituado por uma abordagem qualitativa e teve como aporte teórico e metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (1978) e jodelet (2001), além de ancorar-se na literatura sobre o *bullying*, a partir de estudos desenvolvidos por autores como: Fante (2005), Lopes Neto (2011); Nascimento (2011), Silva (2010), dentre outros.

A produção dos dados foi realizada em duas etapas. A primeira etapa consistiu na aplicação de um questionário constituído por 40 questões. Estas se dividiram em 05 questões abertas e 35 fechadas, cujo teor referendou questões de ordem sociodemográfica e questões específicas sobre o *bullying.* Na segunda etapa, solicitamos às estudantes que participassem

de uma entrevista, cujo objetivo consistiu no aprofundamento do tema investigado, por meio da técnica de entrevista grupal. Deste modo obtivemos uma subamostra constituída por 14 alunas, ou 25% da amostra inicial. O tratamento e análise das informações foram subsidiados pela técnica de análise de conteúdo de acordo com a abordagem proposta por Bardin (1997) e Franco (2003).

DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao buscarem definir o termo *bullying*, as estudantes o classificaram como atos que se enquadram dentro de conceitos específicos sobre agressão, os quais já se encontram devidamente referendados pela literatura que trata sobre temas relativos a agressão e a violência. A fala de uma das entrevistadas ilustra este dado, ao afirmar que o bullying "*pode estar ligado a muitas atitudes da pessoa, por exemplo, assédio, discriminação, falta de respeito, perseguição, espancamento e mais...*". Ainda, de acordo com as estudantes pesquisadas, as formas de manifestação que mais ocorrem no ambiente escolar dizem respeito à agressão verbal, especialmente os apelidos e xingamentos, mencionados por 67% das entrevistas. Vale ressaltar que estes indicativos foram encontrados em diversos estudos, uma vez que, "os apelidos correspondem a mais de 50% da totalidade dos atos de *bullying*" (LOPES NETO, 2011, p.25).

Outro aspecto relevante, é que as agressões verbais estão geralmente relacionadas às características físicas dos alvos. Entre as mais comuns estão o uso de óculos e aparelhos ortodônticos, a altura, o sobrepeso e padrões de beleza. O relato a seguir ilustra bem esta questão: "*eu sofri muito bullying, ainda mais porque eu usava óculos, me chamavam o tempo todo de quatro olhos, de cegueta. E era muito ruim porque vinha gente de outra sala e ficava gritando na porta da sala, quatro olhos! Cegueta!".*

Outros elementos foram identificados enquanto fatores que motivaram as ações de *bullying* listadas pelas alunas, dentre os quais foram citados: a cor ou etnia, *status* social e aspectos ligados ao comportamento das estudantes. Dentre estes, obtiveram destaque: a religião, fator mencionado por 5,4% das entrevistadas; a cor da pele, mencionado por 12,7%; a idade, fator indicado por 5,4%; a classe social, como fator mencionado por 5,4%; o modo de se vestir, citado por 5,4%; a aparência (alto/baixo/ gordo/magro e etc.) mencionado por 29,9% e o jeito de ser (comportamento), citado por 21,8% das estudantes.

As práticas que remetem a agressão psicológica foram citadas por cerca de 60% do grupo de entrevistadas que, frequentemente, reportaram-se a palavras como: discriminar, preconceito e perseguição. Os estudos de Antunes e Zuin (2008) corroboram a estes achados, ao assinalarem que os alvos de *bullying*, são eleitos, em geral, por suas características físicas e socioeconômicas, dentre outras. Estes são aspectos que se configuram como elementos que os diferenciam sob o olhar dos outros, e podem contribuir para um quadro de discriminação e exclusão social.

Ao discorrerem sobre as formas mais comuns de comportamento agressivo entre pessoas do sexo feminino, as falas a seguir ilustram o modo pelo qual as alunas identificam o *bullying* em um contexto de gênero:

> Menina tem mais aquela coisa de ficar falando mal, de ficar tratando a outra diferente, tipo pra fazer essa outra ficar com raiva, se sentir menos no grupo, ou na sala (A-05). É isso mesmo, de ser falsa, de querer diminuir, de ficar se achando em cima da outra (A-06). No caso das meninas, é mais através de insulto, de difamação de exclusão, e bem menos violência física.(A-12).

É pertinente realçar que estas percepções são partilhadas por cerca de 90% das estudantes que participaram da etapa qualitativa da pesquisa. As expressões mais citadas quanto a este aspecto apareceram na seguinte ordem: "*falar mal*" expressão utilizada por 85% das entrevistadas; "*fazer intriga*", termo mencionado por 64% delas; a palavra "*exclusão*" apareceu em 50% das respostas; seguida pelo uso de inferências que remetem a um menor índice de agressão física entre meninas, identificadas em 50% das respostas obtidas; o termo "*mas briga também*" foi utilizado por 42,8%; e a frase "*é mais falsidade*" foi enunciada por 35% das entrevistadas.

Embora atos diretamente ligados aos conceitos de agressão verbal e psicológica tenham se sobressaído na fala das respondentes, 52% das alunas pesquisadas mencionaram atos de agressão física, como bater, chutar e espancar enquanto práticas de *bullying*. Em síntese, com relação às formas de ocorrência caracterizadas pelas alunas como *bullying*, as ações que remetem as agressões de cunho verbal e psicológico, são as que mais frequentemente foram citadas pelas estudantes, que em menor número mencionaram ações ligadas a agressão física. Deste modo, atos relacionados às categorias de agressão verbal,

agressão psicológica e agressão física foram mencionados respectivamente por 67%, 60% e 52% das alunas que participaram deste estudo.

É importante acrescentar que a prevalência de atitudes referentes à agressão verbal, seguida pela agressão psicológica,evidenciadas de modo geral nas práticas dos (das) agressores (as), é reforçada pela ideia equivocada de que estes atos exercem efeitos mais brandos sobre suas vítimas, além de serem menos perceptíveis quando comparados aos atos de agressão física, na medida em que, a sutileza implícita nestas formas de ação camufla a perversidade presente nas mesmas.

Os dados nos permitem inferir que no universo feminino, estes aspectos são intensificados em função dos atributos historicamente construídos em torno da imagem da mulher, cujas características predominantes devem ser a amabilidade, a compreensão, o cuidado, a docilidade, a gentileza e o recato, dentre outros, socialmente valorizados e instituídos como condutas femininas padronizadas. No entanto, deve-se considerar que estes padrões de comportamento atualmente sofrem alterações, uma vez que o uso da violência física é cada vez mais presente em situações de conflito que envolve pessoas do sexo feminino.

No tocante as implicações do *bullying* no processo de escolarização, ao discorrem sobre as repercussões das práticas de *bullying* que poderão ter seus efeitos mais nocivos no processo de escolarização dos envolvidos, 57% das alunas identificaram o desinteresse pela escola como um dos principais reflexos negativos deste problema.42,8% mencionaram que o *bullying* pode contribuir significativamente para os casos de déficit de aprendizagem. Aspectos como o isolamento e a exclusão foram citados por 28,5% das participantes do estudo, como um ponto desfavorável ao bem estar do (da) estudante na instituição de ensino e, portanto, prejudicial ao seu desenvolvimento escolar. Nesta direção Olweus (1993) assevera que a vitimização pelo grupo de pares e a rejeição social são fatores capazes de provocar dificuldades de ajustamento que poderão perdurar por todo o ciclo vital, além de provocar problemas relacionados a socialização, a aprendizagem e a evasão escolar.

CONCLUSÕES

Os resultados do estudo revelaram que a prática de *bullying* entre estudantes do sexo feminino ocorrem associadas a questões relativas a discriminação, preconceito e intolerância,

estando fortemente vinculadas a estigmas construídos em comparação a modelos socialmente instituídos, isto é, as vítimas de *bullying* foram representadas como pessoas que fogem ao estereótipo feminino vigente, historicamente construído e fortemente veiculado nos discursos e imagens do ideal feminino que, de forma majoritária, ainda atribui a mulher um padrão comportamental e de conduta homogêneos, com características, geralmente, relacionadas à feminilidade, recato, delicadeza e submissão, dentre outras, e que remetem a atribuição de um papel transgressor às mulheres que não se ajustam a este perfil. Dentre as implicações psicossociais relacionadas a este aspecto, incluem-se os processos de isolamento, exclusão e discriminação, com consequências negativas ao processo de escolarização, que podem resultar em dificuldades de aprendizagem e inadaptação ao contexto escolar e intensificar problemas como o abandono e a evasão, corroborando ao processo de negação dos direitos à educação, ante a percepção da escola como local hostil e contraditório.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação.** Psicologia e Sociedade, v. 20, n. 1 Porto Alegre, 2008.

JODELET, D. **Representações Sociais: Um domínio em Expansão** In: JODELET, D. (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LOPES NETO, A. A. ***Bullying***: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

SPINK. M.J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações sociais: In GUARESH, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 11ª .ed. Petrópolis: Vozes, 2009. P. 117-145.

OLWEUS, D. Bullying at school. **What we know and what we can do**. Oxford, UK: Blackwell, 1993.

GT8 - LINGUAGEM, LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Coordenação: Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A EXPERIÊNCIA DE UM CLUBE DE LEITURA NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE VIGOTSKI

Solange da Silva Souza
UFPA, Brasil
langinhass@gmail.com

Nilo Carlos Pereira de Souza
UFPA, Brasil
nilocarlos7@gmail.com

RESUMO: O trabalho parte do relato da experiência de um clube de leitura com crianças de uma escola pública em Belém do Pará e caminha em direção a uma análise teórica desta prática na perspectiva do pensamento de Vigotski. Apresenta razões de implantação do Clube, a sua fundamentação teórica, seus objetivos, a metodologia utilizada através das suas ações e os Resultados observados. A análise intenciona identificar possíveis contribuições das atividades de um grupo de crianças leitoras para o incetivo de que outras crianças também possam se interessar pela leitura literária espontânea no ambiente escolar. O trabalho traz como referencial teórico a teoria histórico-cultural de VIGOTSKI (2003) e os estudos sobre leitura literária desenvolvidos por pesquisadores como COSSON (2016) e COLOMER (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Clube de leitura; Leitura literária; Vigotski.

RESUMO EXPANDIDO

"Vejo e quero que outros vejam comigo. Por isso escrevo. Faço fotografias com palavras."

Rubem Alves

Introdução

Assim como quem publica um texto literário o faz para que alguém o leia, é muito comum entre aqueles que gostam de ler também sentirem prazer em compartilhar suas leituras. Esta talvez seja uma das inspirações de todos os grupos ou comunidades de leitores ao redor do mundo.

> Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p.143).

No passado as pessoas exerciam com maior frequencia o encontro com o outro. As reuniões, as conversas ao redor das fogueiras, as brincadeiras de roda, as cadeiras em frente às casas, enfim... Estes são apenas alguns exemplos de hábitos que as sociedades modernas foram reduzindo bastante com o passar dos tempos.

Colomer (2007) ressalta que "possivelmente uma das causas da resistência à leitura provenha da perda das formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas (p.143)". Para esta autora a escola seria exatamente o lugar privilegiado para a construção de uma ponte entre a leitura individualizada e a socializada.

Até o ano de 2008, os alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal República de Portugal, em Belém do Pará, contavam com uma "Sala de leitura" e possuíam horários semanais definidos para irem a este espaço participar de alguma atividade de incentivo à leitura, mas não tinham muito acesso aos livros, uma vez que não havia uma sistemática de empréstimo, já que os professores lotados nestes espaços recebiam uma turma de alunos diferentes a cada 45 minutos e não possuíam tempo para organizar o acervo e proporcionar às crianças um ambiente que permitisse aos mesmos uma relação mais próxima e espontânea com a leitura literária. Ainda que quisessem ir ao espaço em outro horário que não fosse aquele estipulado para a turma à qual faziam parte, não poderiam porque a Sala encontrava-se lotada com outra turma em mais uma "aula" de leitura.

A sala possuía estantes ao fundo com livros desorganizados e também havia quadro na parede. As atividades ali realizadas giravam em torno de alguma obra literária, mas a relação com livro era indireta, pois não havia tempo para o aluno ler toda a obra ou levar a mesma para a casa.

A partir de 2009, com a criação do SISMUBE – Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares, as antigas Salas de Leitura passaram a ser denominadas pela SEMEC/Belém "Bibliotecas escolares". Tais espaços careciam de uma nova ambientação de forma a torná-los muito mais acessíveis à comunidade, sem o uso de horários pré-definidos para "leitura".

Neste momento, na escola foi sentida a necessidade de se pensar em estratégias de como trazer este aluno de forma espontânea para ter este encontro direto com o livro, sem forçá-lo através da imposição de horários fixos para isso, uma vez que a partir da reestruturação e redefinição do espaço como Biblioteca Escolar, os alunos não entendiam direito porque haveriam de ir até lá, uma vez que as "aulas" de leitura eram a partir daquele momento realizadas em suas próprias Salas de aula. Nesta ocasião, os professores em função de auxiliares de Biblioteca, perceberam que não bastava somente ter um espaço novo e organizado para receber este aluno, era preciso torná-lo vivo e atrativo.

Nesse sentido, o Projeto Clube da Leitura surge em 2009 com o objetivo de estreitar as relações entre este aluno antes acostumado a ir por "obrigação" a uma Sala de Leitura e agora convidado a conhecer e a usufruir ao máximo o acervo de uma Biblioteca Escolar.

O Projeto é uma experiência que contribui na área da Formação do Leitor, destinada a despertar o interesse pela leitura literária primeiramente entre os alunos e progressivamente conquistar os demais membros da comunidade. As ações de incentivo à leitura partem dos próprios alunos (um grupo de 25 alunos do Ensino Fundamental com a faixa etária de 8 a 14 anos) com a organização pedagógica de uma professora.

Os alunos participantes do Projeto e que já foram conquistados pelo prazer da leitura desenvolvem atividades de incentivo não só aos demais alunos como também a toda a comunidade escolar para frequentarem também a Biblioteca e utilizarem seu acervo, e quem sabe se tornarem atraídos também a se envolverem nas ações do grupo.

O projeto tem entre os seus objetivos principais o incentivo à leitura de obras literárias entre os alunos da escola, a frequência à Biblioteca sem imposições de qualquer natureza, a divulgação do acervo literário existente e o favorecimento à socialização de leituras na comunidade escolar.

Metodologia

Uma das características metodológicas marcantes do Projeto Clube da Leitura é o protagonismo do aluno, não só como autor e proponente da sua própria formação de leitor, mas também como divulgador e incentivador da leitura entre os demais alunos da Escola. Nesse sentido, a professora responsável pelo trabalho é uma organizadora deste "caminho" que o leitor faz em direção ao livro e a outros leitores. Tal característica encontra-se

fundamentada em uma das premissas relativas à concepção de Vigotski sobre educação: "(...) A educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo (Vigotski, 2003, p. 75)".

A outra marca essencial do projeto está em sua dimensão socializadora que tem como fundamento a teoria histórico-cultural. Para Vigotski (1997 apud PINO, 2005 p. 87) a natureza legítima do desenvolvimento humano é cultural. Isto não quer dizer que os estudos de Vigotski tenham negado a importância dos fatores biológicos no desenvolvimento do ser humano, mas ao mesmo tempo demostraram que "(...) toda educação tem inevitavelmente um caráter social (Vigotski, 2003, p. 75)".

> (...) Em última instância, a criança educa a si mesma. Em seu organismo, e não em outro lugar, transcorre a luta decisiva entre as diferentes influências que definem sua conduta por muitos anos. Nesse sentido, a educação em todos os países e épocas sempre foi social, por mais antissocial que tenha sido [o conteúdo de] sua ideologia. Tanto no seminário conciliar quanto no antigo ginásio, no corpo de cadetes e na instituição para nobres donzelas, nas escolas gregas e nas da Idade Média e do Oriente, os que educavam não eram os professores e preceptores, mas o meio social escolar que foi estabelecendo-se em cada caso (VIGOTSKI, 2003, p.75).

Desde o ano de 2009, na fase inicial do projeto – "Conhecendo e conquistando o público leitor para o Clube", o primeiro mês letivo tem sido dedicado ao contato freqüente com os professores regentes das turmas para que os mesmos observem e identifiquem aqueles leitores que já demonstram afinidade com a leitura de fruição. Nesse sentido, ao final do primeiro mês, na "semana de turismo literário", os alunos de todas as turmas dos ciclos I e II do Ensino Fundamendal participam de uma visita guiada pela Professora Auxiliar de Biblioteca, a qual apresenta todas as seções que compõem o acervo do espaço, informa sobre a sistemática de empréstimo de obras, faz um breve relato sobre o trabalho realizado pelos alunos do Clube da Leitura e, é claro, realiza a leitura de um livro para a turma.

É válido ressaltar que os alunos participantes do projeto no ano anterior podem continuar no ano seguinte. E é assim que tem acontecido. Somente aqueles que concluem o

Ensino Fundamental e mudam de escola saem do Clube, gerando então vagas para a entrada de novos membros.

Na segunda etapa do projeto (denominda de “Ações COM os participantes do Clube”), são realizados encontros mensais com os “associados” do Clube, havendo rodas de leitura, exibição de filmes baseados em obras literárias, conversas literárias sobre os livros lidos pelo grupo e planejamento das ações de incentivo à leitura que os próprios alunos realizarão na escola ou até mesmo fora dela.

Alguns exemplos de ações de leitura já realizadas fora do ambiente escolar ao longo dos anos: Em 2009 - visita à XIII Feira Pan-Amazônica do livro; em 2010 - roda de leitura no Parque da Residência; em 2011 - roda de leitura na Praça Batista Campos. Em 2012 - roda de leitura no Portal da Amazônia (orla da cidade de Belém); em 2013 - visita à Biblioteca Paulo Freire e à Brinquedoteca Carlos Coimbra, ambas na Universidade do Estado do Pará; em 2014 - foram promovidos três passeios: XVIII Feira Pan-Amazônica do livro, Mangal das Garças e “contação” de histórias na Livraria Saraiva do Boulevard Shopping; em 2015 - visita à Biblioteca Pública "Arthur Vianna", na Fundação Cultural do Estado do Pará.

O terceiro estágio do projeto compreende as “Ações DOS participantes do Clube”. Nesta etapa, os próprios alunos realizam atividades de incentivo à leitura junto à comunidade escolar. Algumas dessas ações partem das sugestões das crianças.

Como exemplos de atividades de sensibilização à leitura literária já realizadas pelos alunos do clube da leitura destacam-se: performances literárias apresentadas para a comunidade escolar; “lendo e elegendo” - campanha eleitoral realizada nas salas de aula para a escolha do nome da biblioteca da escola; teatro de fantoches inspirado em obras da literatura; "Festival literário e gastronômico Tia Nastácia"; exposições de poesias; leituras-surpesa “Super Sexta- feira 13” nas salas de aula; “Lendo em casa para minha família”, com registro em vídeos postados em grupo do *WhatsApp*; leituras-surpresa de poemas no recreio para os professores; campanha de arrecadação de Gibis; entre muitas outras ações.

Figura – imagens de atividades do clube da leitura da E. M. República de Portugal em Belém – PA. Fonte: acervo pessoal da autora (anos 2010, 2011, 2012, 2013 e 2016).

Resultados observados

O contato direto com o livro, ponto crucial de uma proposta que realmente pretenda disseminar a leitura literária, é algo que se pode identificar nas práticas metodológicas do projeto, que tem como espaço de referência a biblioteca escolar, muitas vezes tão subutilizada nas escolas. É possível identificar nas pesquisas de Cosson (2016) importante contribuição neste aspecto quando reconhece a leitura como um processo resultante de uma interação:

> (...) trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação (...). Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (COSSON, 2016, p. 40).

Não é possível, portanto, pensarmos em projeto que pretenda formar leitores de literatura sem promover esse encontro entre o leitor e o livro. Nesse sentido, o clube da leitura trouxe visibilidade à biblioteca e o incremento na procura espontânea à mesma, além de práticas cotidianas de compartilhamento de leituras entre os alunos no ambiente escolar. Por isso, da mesma forma, o estudo e a divulgação de experiências de fomento à leitura como

estas são importantes para que outros formadores de leitores se sintam incentivados a também construir trabalhos que permitam o resgate da dimensão socializadora da leitura.

Referências

ALVES, Rubem. **Paisagens da alma**. São Paulo: Planeta, 2013.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário – teoria e prática**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A LEITURA COMO ANDAIME PARA A ESCRITA DE TEXTO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lorena Bischoff Trescastro
Estácio Belém, Brasil
lbtrescastro@hotmail.com.br

Laura Maria Silva Araujo Alves
UFPA, Brasil
laura_alves@uol.com.br

Marly Amarilha
UFRN, Brasil
marlyamarilha@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo da pesquisa foi estudar a leitura como andaime para a produção de textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais de Belém - PA. O estudo está fundamentado em Bakhtin, Bruner e Vigotski. Na pesquisa exploratório-documental, de um corpus com vinte e cinco textos, foram identificadas três mediações de leitura para a produção escrita escolar: leitura em voz alta de uma história pela professora, leitura silenciosa de uma tirinha pela criança e de uma consigna com questões. Buscou-se investigar qual mediação possibilita a escrita mais criativa do que reprodutiva. O estudo apontou que no texto escrito a partir da leitura de tirinha predomina a criação e na escrita de uma história ouvida e leitura de questões predomina a reprodução, porém, há transgressões na escrita infantil. Em suma, nas três mediações, podemos apontar a leitura como um andaime para a escrita de texto escolar.

PALAVRAS-CHAVE:leitura; mediação; produção escrita

Em momentos da formação continuada de professores alfabetizadores das escolas municipais de Belém-PA, nos inquietavam as questões colocadas por professores que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, entre elas: ‘como ensinar as crianças em processo de alfabetização a produzirem textos?’. Questões como essa indicam que ensinar as crianças a produzir textos nem sempre é tarefa fácil para os professores e também nos põem a pensar sobre a complexidade do processo de alfabetização escolar uma vez que compreende tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica da língua portuguesa quanto a compreensão dos usos sociais que se faz da linguagem oral e escrita em diferentes situações de comunicação (BATISTA, 2011; SOARES, 2016). A escrita de texto nos três primeiros anos do Ensino Fundamental abarca o processo de alfabetização em sua complexidade. Neste sentido, compreendemos que estudar a mediação da leitura como

andaime para a produção de textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais de Belém-PA pode trazer contribuições às práticas escolares destinadas à alfabetização de crianças.

A concepção de alfabetização, defendida neste estudo, se coaduna com a proposta por Smolka (1993, p. 63) ao afirmar que

> a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita).

Na concepção discursiva de linguagem, a palavra não pertence exclusivamente ao locutor, nem ao seu interlocutor, ela é produzida na interlocução com o outro, com a história e com a cultura. Segundo Bakhtin (2003, p. 281), em cada enunciado, da réplica de um diálogo cotidiano a uma complexa obra literária, "abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva do discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras". Assim como as vozes que o antecederam podem ressoar na palavra do autor, o que é dito se situa fora do locutor e, então, não pertence somente a ele. Todo discurso é réplica de outro pré-existente, com o qual dialoga. Assim, entendemos que a leitura, por proporcionar à criança a interação com a palavra do outro, pode funcionar, na sala de aula, como um andaime para a produção escrita pela criança.

O pressuposto de andaime na formação da criança foi inaugurado por Bruner (1998), em estudos sobre a comunicação e a interação entre a mãe e o bebê na aquisição da linguagem falada. Andaimes são usados na construção de edifícios, para apoiar e dar acesso aos andares mais elevados de um prédio em construção, concluída a obra, os andaimes são retirados e o edifício permanece em pé. Do mesmo modo, textos 'andaimes' são lidos para favorecer a escrita da criança, do vocabulário, da estrutura da narrativa, dos elementos estáveis dos textos, depois que as crianças aprenderem como é que se escreve um texto, de modo autônomo, a leitura não será mais necessária à produção escrita.

Quanto à formação de crianças leitoras, Colomer (2007, p.53) afirma que "a progressiva aparição do texto nos livros infantis oferece um bom andaime para a aprendizagem da leitura, da mesma forma que a conversação com os adultos foi para a aquisição da linguagem oral". Colomer (2007, p. 28) destaca a importância da "literatura como 'andaime' privilegiado para a experiência infantil da capacidade simbólica da

linguagem e como cenário natural para o desenvolvimento da motivação e do progresso no domínio da língua escrita". Portanto, a atividade escolar de ler histórias para que as crianças depois a escrevam, ou seja, uma atividade de oralidade para mediar uma atividade de escrita, pode favorecer a aprendizagem da escrita de textos narrativos por crianças em processo de alfabetização; da mesma forma, ao serem solicitadas a lerem por si mesmas para depois escreverem seus próprios textos autonomamente.

Tais atividades apontam para o que propõe Vigotski (2009, p. 91), ao afirmar que, nas práticas educativas, "a criação literária infantil deve ser estimulada e direcionada". Ao tratar a criação literária da criança, Vigotski (2009) sugere que a base da criação, portanto da criatividade infantil, resulta da construção de elementos novos a partir da combinação de elementos existentes e conhecidos pela criança. Em seus estudos, ele ressalta as atividades reprodutiva e criadora na produção de narrativas orais. Ambas se apoiam em experiências anteriores que podem, inclusive, advir de atividades de leitura, de modo que a criação de um novo texto pela criança, como também o fazem adultos escolarizados, advém da interação com textos da cultura a qual participam.

Por atividade reprodutiva, entende-se a constituição do texto com elementos estáveis, próprios da textualidade e da enunciação, que se mantêm, se repetem e reproduzem nos textos. Por isso, em nossa análise, buscamos quantificar as ocorrências dos elementos que se repetem, evidenciando, inclusive, em alguns casos suas ausências. Assim, não é a atividade reprodutiva vista em seu sentido negativo de 'assujeitamento' a um modelo, mas como uma atividade necessária para a apropriação da cultura escrita pela criança. No entanto, como um sujeito autor e construtor social e ativo que é, a criança que escreve, não apenas reproduz, mas cria um novo texto, por vezes singular, construído no diálogo estabelecido na interação verbal, incluindo suas memórias de interlocução.

Diante do exposto, convém destacar que, na pesquisa exploratório-documental, de um corpus constituído de vinte e cinco textos infantis, foram identificadas três mediações de leitura para a produção escrita escolar: (1) leitura em voz alta de uma história pela professora, (2) leitura silenciosa de uma tirinha pela criança e (3) leitura silenciosa de uma consigna com questões. Na análise do dados, a problemática que buscamos investigar foi: 'Das três mediações de leitura supracitadas, qual delas possibilita a escrita mais criativa do que reprodutiva?'.

Na primeira, a leitura da história em voz alta pela professora constitui no espaço da sala de aula um auditório social de leitura. Para Zilberman (2003, p. 16), "a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária". Para a autora, os eventos em sala de aula podem transformar a literatura infantil em um ponto de partida para o diálogo a ser estabelecido entre a criança e o livro. Assim, a leitura de textos literários possibilita à criança conhecer o imaginário coletivo da literatura como partícipe da comunidade de leitores.

A leitura de histórias em voz alta é uma forma coletiva de fazer o texto chegar a uma turma de crianças, em sala de aula, que o recebe e o ressignifica pela palavra do leitor. Na leitura em voz alta, há de se considerar as pausas feitas pelo leitor, a posição que ele ocupa em relação ao livro e as emoções que passa aos ouvintes. O modo de se proceder à leitura em voz alta, coletivamente, porque comunica um texto a um auditório que o ouve, interfere na recepção, na interpretação e na construção de sentido de quem o recepciona individualmente. Nesse sentido, o texto que chega à criança, pela voz do outro, não é o mesmo que está nas páginas impressas. É esse modo, para a criança, uma forma de ler e de acessar o sentido do livro. Além do mais, como parte de um contínuo,

> cada texto, cada obra, se forma em relação com o que já foi dito pelos demais. Os livros infantis convidam a tomar assento nesse foro e a dele participar. Através de sua leitura, as crianças podem entender como funciona esse eco e estabelecer seu próprio diálogo pessoal com a tradição (COLOMER, 2007, p. 62).

A segunda mediação de produção de texto escrito pela criança foi a leitura silenciosa de uma tirinha, reproduzida como parte da consigna de uma atividade de escrita, portanto uma atividade individual. Para Solé (2007), a leitura individual e silenciosa permite ao leitor ler em seu próprio ritmo, nem sempre de modo linear, porque lendo para si mesmo, ele pode voltar ao texto ou a partes do texto assim que quiser, sem pressa, para atingir o objetivo da compreensão.

De acordo com Ramos (2012), o gênero tirinha também denominado tira pertence a um grande rótulo que são as histórias em quadrinhos. Para Ramos (2013), o termo tirinha pode conotar o formato pequeno e horizontal do gênero, predominante em jornais, ou pode estar relacionado ao seu caráter infantil, já que, no Brasil, histórias em quadrinhos estão historicamente associadas ao leitor infanto-juvenil.

Por representar aspectos da oralidade, pela palavra escrita, e aspectos visuais, pelas imagens, as histórias em quadrinhos fazem uso tanto da linguagem verbal quanto da não verbal. Ao agregarem essas duas linguagens, "o quadrinho condensa uma série de elementos da cena narrativa, que, por mesclarem diferentes signos, possuem um alto grau informativo" (RAMOS, 2012, p.90).

A terceira mediação de produção de texto escrito foi a leitura de uma consigna a partir de questões, a qual a criança também teve que realizar uma leitura silenciosa, em uma atividade individual, neste caso de texto escrito e não imagético, como a tirinha.

A visão de criança que os elaboradores da consigna têm é de um aluno leitor, cujo domínio da leitura possibilita, mediante a compreensão das questões, tomar parte no processo de interação verbal e, de sua posição de enunciadora, dar uma resposta também escrita, caracterizando um texto-resposta, produzido a partir de uma atitude responsiva de quem compreendeu o discurso e tem condições de dar continuidade a ele. Além disso, a temática proposta dialoga, do ponto de vista temático, com o contexto familiar e cultural da criança em que as questões remetem a informações pertinentes a um relato autobiográfico.

Na análise dos dados, o estudo dos textos das crianças apontou que a mediação de leitura influencia a produção de escrita de texto pela criança: o texto escrito a partir de uma história ouvida tende a ser mais reprodutivo, evidenciando os elementos da narrativa; o texto escrito a partir da leitura de uma tirinha tende a incluir diálogos entre personagens e elementos novos que não constavam na tirinha; no texto escrito a partir da leitura de questões predominam as respostas às questões que parecem funcionar como um molde ao texto-resposta.

Nas duas primeiras mediações de produção, as crianças tendem a assumir uma posição de narrador-observador, produzindo um texto em terceira pessoa, do tipo história; na última, o tipo de pergunta da consigna, dirigida ao leitor, dá um caráter mais pessoal ao texto, neste caso as crianças tendem a assumir uma posição de narrador-protagonista, produzindo um texto em primeira pessoa, do tipo relato autobiográfico.Em suma, nas três mediações, podemos apontar a leitura como um andaime para a escrita de texto escolar.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. *Revista Contemporânea de Educação*, nº 12, ago./dez. 2011. p. 9-35.

BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 42, v. 3, p. 1267-1277, set/dez 2013.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

VIGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA: ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA E DOS PROCESSOS FORMATIVOS VIVENCIADOS POR ALUNOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Miria Deise Caldas Albuquerque[305]
UFPA
miriamdeise07@gmail.com

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo[306]
UFPA
falabelo@ufpa.br

RESUMO: O presente resumo apresenta resultados parciais vinculados à pesquisa que visa investigar a prática pedagógica e as relações que os alunos vivenciam com os conhecimentos escolares no cotidiano da sala de aula. O problema de pesquisa que orienta o estudo é:Como se dá a prática pedagógica e que formas de relações com os conhecimentos os alunos vivenciam no cotidiano da sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental? Como metodologia nos utilizamos das indicações metodológicas de Vigotski com base na Abordagem Histórico-Cultural, procurando analisar o fenômeno estudado sem seus contextos reais de produção. Sobre as práticas da leitura e escrita os resultados preliminares da pesquisa mostram que os processos formativos vivenciados pelos alunos na relação com a escrita são desvinculados da produção de consciência e sentido, o que reforça a concepção de linguagem como uma habilidade mecânica, desvinculada de seus contextos e usos reais.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas; Escola; Conhecimentos; Ensino e Aprendizagem.

Introdução

Compreender as especificidades dos processos educativos constitui a minha trajetória acadêmica e profissional. Aos 20 anos de idade recém-formada no curso de magistério modalidade normal, iniciei na carreira docente por meio da aprovação em um concurso público na minha cidade. Três anos depois pude prosseguir na formação a nível de

[305] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará- Campus Universitário de Cametá/ UFPA. Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia - GEPEIF/UFPA/CNPq

[306] Professor da Universidade Federal do Pará no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário de Cametá/UFPA. Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1996). Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba(2005). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia - GEPEIF/UFPA/CNPq

licenciatura no curso de Pedagogia através do PARFOR[307], momento este pelo qual vivenciei uma das etapas mais produtivas em termos de minha formação, apropriando-me de conhecimentos significativos e valiosos na condução das minhas práticas docentes e no desenvolvimento de reflexões acerca da realidade educacional na qual minhas ações estavam e ainda permanecem inseridas.

Nesse sentido, enquanto professora da educação básica dos anos iniciais do ensino fundamental tenho procurado entender cada vez mais as tessituras dos processos de ensino aprendizagem, em suas múltiplas dimensões, através de estudos e produções acadêmicas preocupo-me em refletir, indagar e problematizar os processos formativos que os alunos vivenciam em suas experiências e trajetórias escolares, assim como a própria constituição da subjetividade humana, a partir de uma visão histórica e cultural de educação e de seus sujeitos.

Reconhecendo então as especificidades da escola enquanto lugar de ampliação das funções psicológicas superiores da criança, conforme (VIGOTSKI, 2007) e a sala de aula enquanto espaço onde professores e alunos vivenciam diversas formas de relações com os conhecimentos historicamente produzidos, tomamos como objeto de estudo para esta investigação, a prática pedagógica e a relação que os alunos vivenciam com os conhecimentos escolares, relações estas que dinamizam o cotidiano escolar e os processos de ensino-aprendizagem que ali são realizados. O estudo está sendo orientado a partir da seguinte questão: Como se dá a prática pedagógica e que formas de relações com os conhecimentos os alunos vivenciam no cotidiano da sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental?

Os questionamentos que delimitam a problemática da pesquisa são: Como os professores e os alunos vivenciam suas relações de ensino e aprendizagem em sala de aula? De que forma os conhecimentos são disponibilizados aos alunos? Quais as percepções das crianças sobre sua condição de aluno e quais as percepções da professora em sua condição de professora? Como referencial teórico recorremos em especial aos estudos de Vigotski (2007;2010) e suas concepções sobre o papel da escola e do ensino e das práticas de ensino na sala de aula, sendo a escola o lugar de ampliação das funções psicológicas superiores das crianças.

[307] Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)- Programa criado pelo governo federal ofertando cursos de licenciatura a professores das redes públicas de ensino sem curso de nível superior.

Para isso definimos para a pesquisa os seguintes objetivos: Geral:Investigar a prática pedagógica e as relações que os alunos vivenciam com os conhecimentos escolares no cotidiano da sala de aula. Específicos: Analisar as formas como alunos e professores vivenciam suas relações de ensino e aprendizagem em sala de aula; Verificar as formas como os conhecimentos são disponibilizados aos alunos e identificar as percepções das crianças sobre sua condição de aluno e as percepções da professora em sua condição de professora

Dessa forma, a pesquisa visa analisar a sala de aula enquanto espaço que pode ser considerado como ambiente privilegiado para que as crianças que ali vivenciam seus processos formativos, apropriem-se dos conhecimentos historicamente produzidos, a fim que possam desenvolver diversas formas de pensar sobre si mesmos e sobre a realidade em que vivem, problematizando-a e examinando-a a partir de forma crítica e reflexiva. A pesquisa foi realizada tendo como lócus uma sala de aula do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública que faz parte da rede municipal de ensino do município de Cametá, Pará.

Metodologia

A presente pesquisa empreendeu um percurso metodológico o qual proporcionou a observação dos fenômenos e eventos estudados em sua concretude, em seus contextos reais de produção, conforme o referencial metodológico orienta, nos seus momentos imediatos de acontecimentos. (VIGOTSKI, 2007)

Para a coleta de dados, realizamos observações em sala de aula junto aos sujeitos da pesquisa, durante o período de agosto a dezembro de 2016. Durante esse período nos empenhamos para apreender os eventos cotidianos que iam dando-se em sala de aula, procurando registrar os dados da forma como aconteciam, atendando-se aos dizeres, as falas, aos enunciados durante as interações pedagógicas, nos eventos significativos e relevantes em relação ao objetivo e problema de pesquisa.

Discussão dos dados

Os resultados parciais apresentados neste estudo, baseiam-se em anotações que fazem parte dos registros feitos por meio da observação em sala de aula, com base nas

questões orientadoras da pesquisa. Procuramos analisar e refletir sobre as atitudes, reações e envolvimento dos alunos nas situações de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Para tanto, conforme análise preliminares à luz do referencial teórico que fundamenta o estudo, para o presente resumo apresentaremos algumas analises em torno das práticas pedagógicas envolvendo a leitura e escrita que são oportunizadas aos alunos enquanto mecanismo de ensino da língua escrita. Analisamos as formas de relações vivenciadas com a língua escrita, com base na prática pedagógica desenvolvida pela professora, e as formas pelas quais os conhecimentos relativos a leitura e escrita eram disponibilizados aos alunos.

A prática da leitura realizada em sala de aula estava fortemente vinculada à uma concepção de leitura mecânica. Feitas através do uso das conhecidas cartilhas, as tomadas das "lições de leitura" pela professora tinham tão somente a intencionalidade de verificar se as mesmas já dominavam a mecânica da leitura e não se as mesmas dominam os significados, e não se compreendem o que estão lendo, se formam um entendimento da leitura realizada. Smolka (1988) diz que no cotidiano escolar, o ensino da língua escrita vendo sendo reduzido ao domínio da técnica o que provoca efeitos trágicos nos processos de alfabetização, uma vez que o mesmo é desprovido de consciência e sentido.

Imagem 1: Professora ensinando a leitura com o uso da cartilha

Nesse contexto, evidenciou-se que a forma como a linguagem escrita era concebida na pratica pedagógica da professora, não favorecia uma relação significativa dos aluno com a escrita enquanto linguagem socialmente e historicamente elaborada. Para esse

efeito seria necessário que as práticas de ensino da leitura e escrita favorecesse aos alunos que ainda não apropriaram-se dos usos da escrita, uma relação de sentido, propiciando vivencias reais de usos da língua tendo em vista a sua natureza discursiva, comunicativa e de socialização, e que segundo Vigotski (2010) é por sua vez, constitutiva da consciência, da elaboração do mundo e de si mesmo.

Pereira (2004), diz que viver a linguagem escrita está relacionado à capacidade de o aluno ao escrever, saber o que faz com as palavras, atribuindo sentido à ação que por ora realiza. Concordando com a ideia do autor, nota-se que as práticas escolarizadas que os alunos vivenciam no cotidiano escolar, não dão conta de fazer com estes vivenciem a linguagem, em suas manifestações históricas e culturais, sendo capaz ainda de refletir sobre seus usos e funções no âmbito social.

Conclusões

Em síntese, abordamos neste resumo um recorte da pesquisa que por ora vem sendo realizada, os elementos trazidos possibilitam discutir os processos formativos vivenciados por alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, nos detemos aqui em apresentar analises que tratam das práticas da leitura e escrita, por tratar-se de um conhecimento historicamente produzido em meio à necessidade comunicativa do homem em seu processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, os eventos observados nas situações de ensino e aprendizagem em sala de aula, revelam que as estratégias de ensino da leitura e escrita utilizadas pelas professoras através do uso de cartilhas e da escrita como cópia, reforçam uma concepção de linguagem na qual a língua escrita é tratada tão somente enquanto uma habilidade mecânica, deixando de lado o caráter sócio-cultural da linguagem como forma de orientação, interação e comunicação utilizada pelo homem no âmbito de suas relações sociais

Referências

PEREIRA, Luísa Álvares Pereira. **“Ler e escrever na escola “primeira” (ou como) de pequeninos se pode ser leitor e escritor de textos**. Calidoscópio. Vol. 02 N. 01 v jan./jun. 2004. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6480 Data do acesso: 05/09/2017

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo**. Editora Cortez. 1988. São Paulo.

VIGOTSKI, L.S. A Formação Social da Mente: **O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**/ Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 11ª edição- São Paulo: ícone, 2010.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

A PROSÓDIA DA FALA DE LEITURA E SUA AVALIAÇÃO

Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler
UFPA/Brasil
nairsauaia@gmail.com

RESUMO: A leitura expressiva é uma maneira de o leitor demonstrar os significados apreendidos do texto. Com efeito, a expressividade na leitura oral pode não só distinguir entre leitores mais e menos habilidosos, mas também pode ser usada para monitorar a compreensão. É possível verificar, com base em elementos prosódicos, a forma como os alunos empregam o conhecimento linguístico na leitura. Leitores fluentes incorporam características prosódicas da língua falada (acentuação, variações de altura de voz, entonação, fraseado e pausas) durante a leitura, fazendo-a soar o mais natural possível. Neste trabalho assume-se as concepções do modelo interativo compensatório, por aceitarmos que o processo automático da decodificação propicia a aceleração do processo de identificação de palavras no texto. Esta pesquisa mostra a avaliação de três dimensões prosódicas: *entonação e ênfase*, *fraseado* e *ritmo*, na leitura realizada por alunos do 2º ano do Ensino Médio de cinco escolas públicas de Belém, Estado do Pará. Esta pesquisa é subdividida em duas etapas, em cada os alunos leram por um minuto trechos de três textos. Na primeira foram analisados 54 alunos das cinco escolas participantes, que totalizaram juntos 162 amostras de leitura oral. Na segunda etapa realizada no final do ano letivo de 2013 foram analisadas as leituras de 44 alunos de três dos quatro textos lidos nessa segunda visita, em quatro escolas. Na segunda etapa os alunos de duas das escolas participantes leram um texto a mais com sinais prosódicos mais elevados, 20 alunos participaram. O CBM (DENO, 1985) ofereceu método eficaz para a realização da capturação das leituras dos alunos. A análise quantitativa das amostras de leitura foi realizada com base nos parâmetros de expressividade oral de uma escala multidimensional adaptada para esta pesquisa a partir das propostas de Fountas e Pinnell (2006), Rasinski (2004) e Zuttell & Rasinski (1991). Cremos que leitores que apresentaram alguma dificuldade na leitura oral expressiva podem ter carências nos elementos de apoio às habilidades de compreensão de leitura propostos por Wren (2002), assim como estejam relacionadas com algum déficit no*cálculo sintático*. A dificuldade em reconhecer automaticamente as palavras também se caracteriza em uma dessas deficiências.

PALAVRAS-CHAVE: prosódia; fala de leitura; dimensões prosódicas.

A expressividade oral tem sido reconhecida não só como uma marca capaz de distinguir um leitor habilidoso de outro menos habilidoso, mas também como um pré-requisito para a compreensão (ALLINGTON, 1983; DOWHOWER, 1991; KUHN; STAHL, 2003; PAIGE, G.S. *et al*., 2012). Acredita-se que uma das causas do mau desempenho no processo de decodificação seja a deficiência no processo de desenvolvimento das competências leitoras, gerando um acúmulo de falhas na precisão, no ritmo e na expressividade oral, que terão

consequências para os níveis mais elevados, afetando principalmente a compreensão de um texto.

A abordagem em avaliação da fluência em leitura em voz alta pode parecer, a princípio, obsoleta ou mecanicista, porém pesquisas neste âmbito nos Estados Unidos, por exemplo, são utilizadas como estratégia para testar a competência em leitura (CAPOVILLA, 1999; WREN, 2002; STANOVICH, 1980, FUCHS *et* al, 2001, KUHN; STAHL, 2003; PAIGE, G.S. *et al*., 2012). Aceitando que "Os referenciais teóricos, portanto, servem de base para levantar a hipótese de que a fluência em leitura oral pode servir como um indicador de competência global de leitura"[308] (FUCHS *et* al, 2001, p. 246). Também em Portugal a fluência em leitura é pesquisada em diversos campos da ciência, como a fonoaudiologia (KAWANO *et* al, 2011; NAVAS, PINTO, DELLISA, 2009) e a psicologia (GUIMARÃES, 2005;), salientando a importância do trabalho com a fluência em leitura oral e acrescentando ao debate em torno da avaliação de fluência em leitura que ela "depende de elementos essenciais, tais como: taxa de leitura, automatização, prosódia e compreensão" (NAVAS; PINTO, DELLISA, 2009, p.558), o que também introduz novas hipóteses, como no caso de Guimarães (2005) que conclui em sua pesquisa: "acredita-se que os resultados (...) trazem novas evidências que ilustram como as diferenças de desempenho em leitura e escrita podem estar relacionadas com o desenvolvimento da consciência morfossintática." (p. 269). Situação que nos leva a crer que a nossa pesquisa poderá subsidiar informações para um outro olhar na complexidade existente no processo da leitura.

A proposta deste trabalho é avaliar a leitura expressiva de alunos do segundo ano do Ensino Médio nas três dimensões: *entonação e ênfase*, *fraseado* e *fluidez no ritmo*, que serão detalhadas na seção I.

Objetivo Geral

Diagnosticar as principais dificuldades referentes à expressividade oral dos alunos do segundo ano do Ensino Médio de cinco escolas estaduais, usando o método CBM e a escala multidimensional de expressividade oral.

Procedimentos Metodológicos

[308] Original: Theoretical frameworks, therefore, provide a basis for hypothesizing that oral reading fluency may serve as an indicator of overall reading competence.

A pesquisa contou com os dados coletados durante o período do ano letivo de 2013, gravados por duas mestrandas, participantes do projeto "Fluência em leitura". Todos os alunos participantes assinaram o termo de participação. Foram selecionados na primeira visita 54 alunos nas 05 escolas participantes do projeto. Esses alunos têm entre 15 e 20 anos de idade, sendo 35 mulheres e 19 homens, totalizando 162 arquivos. Na segunda visita participaram 15 homens e 29 mulheres, totalizando 44 alunos na primeira etapa, contando com 11 novos participantes em relação a primeira visita, totalizando 135 arquivos. Na segunda etapa da segunda visita participaram 20 alunos, sendo 5 homens e 15 mulheres, totalizando 60 arquivos. Ao todo a pesquisa consta de um arcevo de 357 arquivos gravados, com mais de 360 minutos de leitura. Nenhum dos alunos participantes do projeto possui necessidade educacinal especial.

Os textos pré-selecionados apresentam assuntos das diversas disciplinas do currículo do segundo ano do Ensino Médio, mas os textos em si eram de fontes bibliográficas diferentes daquelas utilizadas na escola. Quanto ao nível de dificuldade dos textos: Fácil: foram utilizados na primeira visita, que coincide com o primeiro trimestre das escolas. Moderado: Foram utilizados na segunda visita, que coincidiria com o início do segundo semestre das escolas. Foram realizadas duas visitas durante o ano letivo de 2013. Em cada visita programada os alunos leram quatro textos, a fim de se analisar três destes. A leitura dos textos se deu de forma que cada aluno lesse dois textos por dia. Durante as gravações as pesquisadoras acompanharam a leitura de cerca de um minuto que cada aluno faz de cada texto.

Utilizamos o *Curriculum-based measurement*[309] (DENO, 1985) como formato para a realização das gravações das leituras dos alunos; seus procedimentos básicos envolvem gravar 1 minuto de leitura em voz alta de trechos de textos previamente selecionados e compatíveis com a série examinada. Com a escuta da gravação e auxiliado pela transcrição da leitura do aluno, o pesquisador marca os erros cometidos durante a leitura.

A proposta deste trabalho é avaliar a leitura expressiva de acordo com três dimensões: entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo. Cada dimensão pode ser avaliada independentemente em quatro níveis, representados pelos valores de 1 a 4, que descrevem o grau em cada dimensão da expressividade oral. Para se obter o nível final de fluência em

[309] (CBM - Medição baseada no curriculo).

expressividade oral de cada aluno, calcula-se a média geral a partir das pontuações obtidas em cada dimensão. Essa quantificação também permite avaliar o desempenho da escola como um todo, calculando-se sua média a partir das médias alcançadas pelos alunos

- Primeira visita: diagnóstico

Na primeira visita foram analisados 54 alunos das cinco escolas participantes, que totalizaram juntos 162 amostras de leitura oral, em média três por aluno. Com base nos dados coletados e na escala multidimensional, foram organizados primeiramente os resultados das escolas pesquisadas, demonstrando o nível de fluência em expressividade oral no qual seus alunos se encontram. O gráfico 01 abaixo traz o quadro comparativo das escolas, de acordo com o nível final de prosódia[310], observa-se que a maioria dos alunos encontra-se no nível de leitura *pouco fluente*; esse nível, segundo a escala multidimensional proposta no capítulo II, indica que os alunos lêem oscilando entre leitura expressiva e inexpressiva, rápida e lenta; demonstram alguma atenção à pontuação e à sintaxe do texto, mas ainda exibem erros em agrupamentos de palavras e algumas pausas indevidas. A escola 03 obteve o pior desempenho, alcançando uma média geral de 1,5 – nível *não fluente,* indicando que os alunos lêem de forma inexpressiva, com ritmo lento e trabalhoso, com rara ou nenhuma autocorreção. A escola 01 foi a única a atingir o nível satisfatório de fluência, com 3,1 pontos; pode-se dizer que a leitura dos alunos é caracterizada por um respeito maior à pontuação e a sintaxe originais do texto, com ajustes na entonação de modo a refletir o significado na maior parte do texto e quase sempre há o auto monitoramento quando ocorrem os deslizes, com correção imediata.

- Segunda visita

A segunda visita foi realizada no final do ano letivo de 2013, entre os dias 22 e 28 de janeiro de 2014. Na ocasião os alunos leram quatro textos, dois em cada dia de visita. A análise dos dados é subdividida em dois momentos: primeiramente são analisados três dos quatro textos lidos pelos alunos, com o objetivo principal de verificar se os alunos que participaram da primeira visita alcançaram ou não algum progresso, ou seja, monitorar o progresso dos alunos. Foram analisados nessa etapa leituras de 16 homens e 29 mulheres, totalizando 45 alunos na primeira etapa, e contando com 11 novos participantes em relação à

[310] Conforme discutido na seção I, o nível final das escolas é obtido calculando-se a média geral a partir das pontuações obtidas nas três dimensões prosódicas: entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo.

primeira gravação, com o total de 135 amostras. Participam desta etapa as escolas 01, 02, 04 e 05. Posteriormente são analisadas as leituras do quarto texto, o qual apresenta várias indicações de elementos prosódicos (sinais de pontuação). Conta com 20 alunos, sendo 5 homens e 15 mulheres, totalizando 60 amostras das escolas 04 e 05. O objetivo é a comparação no desempenho dos alunos. A escola 03 não participou desta segunda visita.

- Primeira etapa: monitoramento

Aqui analisamos a leitura de 44 alunos de três dos quatro textos lidos nessa segunda visita, em quatro escolas. Esses textos são classificados como moderado, com uso de algumas palavras menos comuns e alguma inversão de sentenças.

Duas das quatro escolas analisadas não apresentam alunos no nível *não fluente*. A escola 01, que já na primeira visita não apresentava alunos no nível *não fluente*, agora apresenta concentração dos alunos no nível *fluente*. A escola 02, que na primeira visita apresentava concentração no nível *não fluente*, apresenta agora somente um aluno neste nível, e tem a maioria dos seus alunos, quase 70%, no nível *fluente*. A escola 04 apresenta alunos em todos os três níveis, porém com concentração maior, 60%, no nível *pouco fluente*. A escola 05 não apresenta nesta segunda etapa alunos no nível mais baixo, porém há ainda um grande número de alunos no nível *pouco fluente*.

Esses resultados demonstram que, apesar dos alunos terem obtido melhores resultados no decorrer do ano letivo de 2013, finalizam o segundo ano do Ensino Médio ainda com um nível de fluência incompatível com o esperado. Em nossa pesquisa encontramos alunos com extremas dificuldades em adequar a velocidade quanto às dificuldades que encontram nos textos. Em conformidade com Sprenger-Charolles e Khomsi (1989), essas são características de alunos com menos habilidades de leitura, o que significa que estes leitores não analisam seus atos perante o texto lido. Além de encontrar alunos com dificuldades em agrupar partes significativas para buscar o sentido do que leem. Segundo Chafe (1988), a pontuação pode não ser fonte exclusiva para guiar o leitor para a interpretação prosódica, porém é com a maturação com o trato do texto lido que o leitor aprende a lidar com a linguagem escrita imprimindo suas interpretações, mas este não é o caso da maioria dos alunos participantes.

- Segunda etapa: domínio dos sinais de pontuação

Nesta etapa são analisadas as leituras do texto 04 lido por 20 alunos, sendo 5 homens e 15 mulheres, totalizando 60 amostras, pois, no retorno para a segunda visita, observou-se que alguns alunos já não mais estudavam nas escolas, ou não quiseram participar desta etapa.

Trabalhamos com um texto que contém várias marcações prosódicas textuais, além de inversões frasais, o que nos possibilita analisá-los para compararmos o desempenho desses alunos frente a um texto que os exigisse mais de sua expressividade oral, pois assim podemos observar a maturação do aluno quanto ao trato com o texto lido, como foi proposto por Shafe (1988), Sprenger-Charolles e Khomsi (1989) e Cagliari (1996).

Com relação ao nível final os alunos apresentam um leve decréscimo, como podemos ver no gráfico a baixo, porém o suficiente para as escolas 06 e 08 caírem em um Nível Final de Prosódia. Quanto ao nível final, as escolas 04 e 05 permanecem no nível final *pouco fluente*. As diferenças dos desempenhos entre as dimensões também não são muito significativas, porém há um decréscimo em todas as dimensões.

Conclusão

No espaço escolar, onde a prática pedagógica em leitura deve ser incentivada e vivenciada, necessita-se empregar olhares mais atentos às experienciações das questões do conhecimento e da linguagem. Conforme Cagliari (1996) a leitura fluente buscada nas escolas se dá por ordem de uma leitura na qual "o aluno precisa ler grupos tonais não muito curtos, de preferência do tamanho das frases, deve usar o tom 2, se a frase for interrogativa" (p. 61). O autor atenta para a necessidade de se fazer do ato de leitura uma atividade em sala de aula que possa ampliar o conhecimento do leitor, expandir suas habilidades leitoras, não automatizando esse processo. Em nossas sugestões de intervenções apresentamos propostas que vinculam inclusive a literatura, através da dramatização de textos, numa "brincadeira" de tele ou rádio jornal. Atividades que enriquecem as ações em sala de aula e estimulam a criatividade, inclusive expressiva, dos leitores em formação.

Tomemos os alunos participantes das visitas 01 e 02, até a etapa 01 da segunda visita. Constatou-se que: no início da pesquisa das 5 escolas participantes 1 apresentava-se no nível fluente, 3 pouco fluente e 1 não fluente. Quanto ao nível final temos que 45,5% dos alunos se apresentam no nível pouco fluente, 33,3% não fluente e somente 22,2% fluente. Na segunda visita nas 4 escolas participantes seus desempenhos não apresentam grande diferença entre

elas. Em nenhuma escola se constata mais nível final de expressividade oral não fluente. 52% dos alunos estão no nível fluente, 40% pouco fluente e somente 8% no nível não fluente.

Referências

BRAZIL, D. **The communicative value of intonation in English**. Birmingham: English Language Research (Discourse Monographs, Series, 8), 1985.

CAGLIARI, L.C. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, I. **Gramática do Português Falado**: níveis de análise linguística. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

CHAFE, W. Punctuation and the prosody of written language. **Written Communication**, v. 5, n. 9, p. 395-426. 1988.

EHRLICH, M.F.; RÉMOND, M.; TARDIEU, H. Composantes cognitives et métacognitives de la lecture: letraitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs. Dans: J.P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (eds.), **Les Actes de la Villette, Lecture-Ecriture**. Paris: Nathan, p. 279- 298. 1993.

FOUNTAS, I.C.; PINNELL, G.S. **Teaching for comprehending and fluency**: Thinking, talking, and writing about reading, *K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2006.

JUST & CARPENTER. READING AND LANGUAGE COMPREHENSION, Boston, Allyn and Bacon Inc. 1987, *in* JAMET, E. **Leitura e aproveitamento escolar**. Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

KUHN, M. R., & STAHL, S. A. Fluency: A review of developmental and remedial practices. **Journal of Educational Psychology**, n. 95, p. 3-21. 2003.

SPRENGER-CHAROLLES, L; KHOMSI, A. Les strategies d'identification de mots dansun contexte-image: Comparaisons entre "bons" et "mauvais" lecteurs. In: L. Rieben & C Perfetti (Eds.). **L'apprentilectuer:** recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchatel and Paris: Delachaux & Niestle, 1989.

ZUTTELL, J.; RASINSKI, T.V. Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. **Theory into Practice**, v. 30, p. 211-217, 1991.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

AUTORES AMAZÔNICOS NA ESTANTE: UM OLHAR SOBRE O ACERVO DE UMA BIBLIOTECA ESCOLAR

Nilo Carlos Pereira de Souza
Professor da UFPA
nilocarlos7@gmail.com

Paulo Demetrio Pomares da Silva
Mestrando em educação - UFPA
pddemetrios@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo investigar a presença de obras de autores da Amazônia paraense em uma Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Belém do Pará a partir de um olhar sobre a Biblioteca Escolar. Assim, realizou-se uma pesquisa que contou com consultas ao acervo e análise de documentos como planilhas e livros de registros de obras catalogadas pela escola, sob a supervisão do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belém (SISMUBE). Com o apoio dos estudos de Silva (2009), Campello (2005), Soares (2008) entre outros, buscou-se ainda refletir a respeito da necessidade de Bibliotecas para a difusão e fomento a leitura no âmbito escolar, bem como apresentar um breve relato de experiência em mediação de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: biblioteca escolar, formação de leitores, autores amazônicos.

INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou verificar a priori a presença de obras literárias de autores da região amazônica, particularmente do estado do Pará, em uma biblioteca escolar, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Belém (R.M.E) localizado na bairro do Tenoné, no distrito de Icoaraci. Assim, realizou-se, uma pesquisa que contou com visitas a escola em questão, qual seja E.M. Paulo Freire, para a realização de consultas ao acervo e análise de documentos como planilhas e livros de registro de obras catalogadas pela referida escola. O estudo propõe ainda uma reflexão sobre a importância de bibliotecas escolares para promoção do livro e de leitura, além de apresentar um breve relato de experiência com mediação de leitura desenvolvidos nesses espaços culturais. Para tanto o referido trabalho apoiou-se nos estudos de Magda Soares, Paulo Freire, Bernadete Campello e Ezequiel Theodoro da Silva entre outros.

A História da educação brasileira tem nos mostrado que a discussão sobre a importância de bibliotecas escolares para o fomento a leitura está longe de ser pauta recente na agenda de educadores e intelectuais preocupados e atentos a esta questão. Como

exemplo, podemos citar Lourenço Filho, importante liderança do movimento da Escola Nova, que já nos primeiros anos da década de 1940 chamava a atenção em seus textos para necessidade de bibliotecas escolares. Filho, citado por Silva, salienta que:

> "ensino e biblioteca são instrumentos complementares [...]; ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto." (2009, p.187)

O educador não deixa dúvidas quanto ao seu posicionamento em favor da existência de bibliotecas no interior das escolas para que o ensino e o estímulo à leitura possam ser realizados de forma satisfatória. Além disso, uma realidade presente em boa maioria das escolas de nosso País corrobora com a defesa da existência de bibliotecas escolares: os conteúdos prescritos pelos programas curriculares oficiais das diversas áreas do conhecimento são oferecidos basicamente através de textos escritos. Em outras palavras, a dinamização do processo de ensino-aprendizagem realizado no chão da escola pelo professor acontece, notadamente com a utilização de materiais escritos impressos em livros didáticos, paradidáticos, periódicos etc.

A esse respeito Silva é enfático ao afirmar que:

> ... apesar da presença ostensiva de argumentos oriundos do grupo "futurista imagético" (aqueles que radicalmente defendem a ideia de que a "imagem" é o principal meio de comunicação entre os brasileiros) ninguém de sã consciência pode negar que os conteúdos propostos na maioria das escolas nacionais circulam por meio da escrita (manuscrita, impressa e/ou virtual). Mesmo com o veloz advento dos meios áudio visuais para a transmissão da cultura, no âmbito das escolas, a ênfase ainda permanece sobre os modos verbais de comunicação, ou seja, do falar e ouvir, do ler e escrever. Nesse sentido, com raríssimas exceções, as informações técnicas e a literatura são apresentadas aos nossos alunos a partir do livro ou similar (jornal, revista especializada, compêndio, apostila etc. O Brasil, dadas as condições de suas escolas oficiais, ainda está muito longe da utilização objetiva de outros recursos, diferentes do texto escrito ou do texto oralizado, para a efetivação das práticas pedagógicas formais. (p.188)

A cena escolar muito bem observada e analisada por Ezequiel da Silva reforça o pensar que os recursos audiovisuais podem ser uma realidade em um certo número de escolas brasileiras, isto é, podem até fazer parte do conjunto de equipamentos pedagógicos de algumas instituições de ensino. No entanto, o processo da educação formal no contexto

escolar continua a se dar nos dias atuais indubitavelmente por meio da palavra em sua dimensão oral e/ou escrita.

UM OLHAR DE DENTRO: EXPERIÊNCIAS COM MEDIAÇÃO DE LEITURA

Em diálogo com alguns estudiosos desses espaços de cultura e lazer cabe aqui compartilharmos um pouco de nossas experiências de professores que, por um período de nossa vida profissional, tivemos a oportunidade de atuar como mediadores de leitura em bibliotecas da rede pública da cidade de Belém.

Ao refletirmos sobre o tema biblioteca escolar e leitura considerando "um olhar de dentro" da Instituição, isto é, a partir da participação ativa da vida da escola e das discussões pedagógicas sistematizadas em Reuniões, Palestras, Jornadas, Fóruns, Encontros entre outras formas de organização de diálogos entre docentes, família, equipe técnica e gestora. Vendo por esse ângulo, não foi difícil notar distâncias entre o refletir e o agir, entre o pensar e o realizar quando o assunto era contribuir por meio da biblioteca escolar com o processo de emancipação intelectual do educando. Dizemos isso porque durante os referidos eventos de diálogos havia um unânime reconhecimento dos livros e da leitura como instrumentos indispensáveis para a vida dos educandos. Porém, ao chegarmos à escola o que encontramos? A biblioteca fechada para visitação e, pior, funcionando como um depósito de livros empoeirados, mobilhas danificadas e quinquilharias diversas (restos de adereços de festa junina; orelhas de coelho da páscoa; pedaços de baquetas e uniformes do desfile escolar; sobras de alegorias do baile carnavalesco etc.). Guardadas as devidas proporções, é preciso dizer que quanto mais conhecíamos a escola, mais percebíamos a pouca ou nenhuma disposição do coletivo profissional em mudar aquela realidade. As razões para justificar a falta de atitude diante do problema eram muitas e bastante variadas. Enquanto mantínhamos aquecida a conversa com os nossos colegas de trabalho na esperança de conquistar parcerias, nos movíamos no sentido de pensar alternativas para revitalizar o espaço de leitura com a máxima urgência e devolvê-lo a comunidade escolar. O caminho encontrado não foi outro se não estabelecer uma parceria com os próprios alunos da escola. Sim, aqueles mesmos que participavam (ou não) da festa junina, do desfile escolar, da celebração da páscoa, do time de futebol etc. O trabalho intenso, prazeroso possibilitou que em pouquíssimo tempo

conseguíssemos, reorganizar o ambiente tornando-o um lugar mais convidativo para o encontro com os livros e a leitura.

ESCRITOR DA AMAZÔNIA: QUAL O SEU LUGAR NA ESTANTE?

"Esse rio é minha rua/minha e tua mururé/piso no peito da lua/deito no chão da maré."

Ruy Barata

Há de se reconhecer que em decorrência das muitas lutas implementadas pelos movimentos sociais, o direito ao respeito à diversidade cultural do País está posto em muitos currículos escolares oficiais, seguindo determinações da lei Diretrizes e Bases (LDB), emendas, portarias entre outros dispositivos legais editados pelo governo federal. Se tomarmos as recomendações relacionadas à criação de biblioteca escolar como exemplo, veremos que o Ministério da Educação (MEC) orienta que o acervo deve ser o mais diversificado possível na perspectiva de atender diferentes faixa-etárias, múltiplos interesses, diferentes culturas etc. Assim, Segundo o MEC, o acervo

> ...deve ser o mais diversificado possível, para comtemplar os mais diferentes interesses, gostos, motivações. Assim quanto maior for a diversidade de títulos disponíveis no acervo, maior a probabilidade de ampliação do universo de referências do leitor. (Pereira, p.12).

As orientações oficiais aqui pautadas, nos obriga a recuperar uma questão já exposta em um momento anterior desta exposição: entre a letra de lei e a realidade existem abismos. Um flagrante dessa contradição entre discursos governamentais e realidade pode ser observado no resultado da pesquisa realizada em uma Biblioteca de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, da cidade de Belém do Pará, localizada no bairro do Tenoné, no período de 2017.

O trabalho que teve como ponto de partida os debates nos encontros do **Grupo de Estudos Literários Amazônicos e Formação do Leitor,** vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará-ICED/UFPA, objetivou identificar noacervobibliográfico autores de textos literários da Amazônia paraense mediante consultas as estantes e análise de planilhas e livros de registros de obras da Biblioteca. Os dados levantados evidenciaram expressivas limitações no acervo quanto a existência de livros de escritores paraenses. Até o final da pesquisa, a Biblioteca contava com três mil quatrocentos e

vinte e oito livros. Deste total, cerca de um mil novecentos e quarenta foram classificados como livros de literatura de gêneros variados, sendo que entre estas obras identificamos apenas oitenta e quatro autores do Pará, e duas antologias de escritores locais, ou seja, menos de um por cento do acervo era composto por escritores da Amazônia paraense. Ao ampliarmos o olhar além dos nossos limites geográficos, foi possível identificar ainda dois autores do Estado do Amazonas e quatro publicações de escritores indígenas. (inserir roda pé com o nome dos autores: Thiago de Mello e Marcio Souza (AM); Yaguarê Yamã, Kanatyo Pataxó Kaká Werá Jecupé e Daniel Munduruku). Assim, Mesmo quando nossa observação ultrapassa as fronteiras do Estado do Pará, notamos que o quadro de carência de escritores amazônicos nas estantes não se altera, ao contrário, torna-se mais grave e crítico a medida em que fica evidente que quem está sendo invisibilizado pelas políticas de fomento a leitura não é somente o Pará, mas a região Norte do País como um todo.

É oportuno ressaltar que os documentos analisados deixaram ver que uma grande parte das obras pertencentes ao acervo da Biblioteca Escolar é oriunda de programas federais, a exemplo do Plano Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) e do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Outra parte foi adquirida pelo poder público Municipal via compra de acervo e doação, conforme quadro abaixo: gráfico em anexo)

FNDE / PNBE	SEMEC / SISMUBE	OUTROS	TOTAL GERAL
1354	1831	243	3428

Fonte: arquivo da escola

Os dados nos mostram, que as políticas de fomento ao livro e a leitura protagonizadas pelo MEC reforçam as desigualdades regionais quando desconsideram a diversidade de escritores do País, isto é, as políticas nacionais de promoção de leitura concentram-se na região centro sul. Vale dizer ainda que as políticas locais de aquisição de obras não tem sido suficientes para desfazer tais desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os desafios que constituem a empreitada concernente à democratização do acesso a leitura de textos de autores regionais. Tendo em vista o pouco acervo encontrado em uma biblioteca escolar da R.M.E referente a obras de escritores paraenses, notou-se o pouco valor que o poder público confere aos autores locais. Ressalta-se que foi oportuna a análise de

documentos os quais deixam ver que grande parte das obras que compõem o acervo da biblioteca da escola investigada é oriunda de programas federais, a exemplo do plano nacional de biblioteca escolar (PNBE) de Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) em fim, constatou-se também que outra parte do acervo da biblioteca foi adquirida pelo poder público municipal.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CAMPELLO, Bernadete Santos. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica.** 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 10º ed. S. Paulo. Autores Associados. Cortez 1985.

LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2008.
PEREIRA, Andréa kluge. **Biblioteca na escola/elaboração**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Biblioteca escolar: da gênese à gestão**. In: ZILBERMAN, Regina & ROSING, Tânia M.K. (Orgs). **Escola e leitura: velha crise novas alternativas**. São Paulo, Global, 2009. p. 187-188.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

AVALIAÇÃO DO DIÁRIO REFLEXIVO: INVESTIGANDO AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCRITA REFLEXIVA PARA A FORMAÇÃO INCIAL DOCENTE

Marcos Andrade Alves dos Santos
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
marcos.andrade@aluno.uece.br

Juliana Brito Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
daniele.gruska@uece.br

Daniele Gruska Benevides Prata
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
juliana_brito_psicologia@hotmail.com

RESUMO: Esta pesquisa objetiva investigar se existem, na compreensão de bolsistas de iniciação à docência, contribuições da elaboração do Diário Reflexivo para a formação inicial de professor. O levantamento de dados ocorreu através de questionário aplicado com Bolsistas das escolas parceiras do programa. Os pesquisados destacam como pontos positivos da confecção do documento o melhoramento da escrita e a construção de análises que auxiliem a prática reflexiva do professor. Apontaram que a escrita oportuniza a percepção do quadro geral em que a atividade docente se situa. A atividade de escrita capacita os bolsistas para refletirem, e não somente descreverem, sobre a realidade profissional do professor. Os resultados aqui apresentados constatam que a formação do professor onde se administram ferramentas em que a reflexão é estimulada, centralizada, origina perfis profissionais mais conscientes e preparados para os desafios cotidianos da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Reflexivo; Diário Reflexivo; Formação Docente;

Introdução

A capacidade de refletir sobre os desafios, possibilidades e limitações da realidade profissional do professor vem sendo estimulado por políticas públicas para formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID. O programa traz entre seus objetivos, no art. 3º do Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010, uma ampla preocupação com o investimento na formação docente, buscando integrar a realidade da escola do ensino básico à realidade da Universidade. Este investimento supõe necessariamente a articulação da dicotomia teoria/prática.

O PIBID é uma política pública que contempla simultaneamente distintos momentos da formação de professor: o período inicial dos licenciandos, a formação continuada dos professores supervisores da educação básica e dos professores da educação superior. Articula

a troca de conhecimentos entre a universidade e a escola, ambas institucionalizadas como produtoras incansáveis de informação, de práticas educativas e de mecanismos para facilitar a construção do conhecimento através do processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1994). Por suas características, o PIBID fomenta estratégias para responder a preocupação de Nóvoa (2001) com a necessidade de formar professores reflexivos, isto é, com amplo discernimento para compreender as questões da realidade em que atuam.

A escola do ensino básico passa a contribuir para formação de professores, este deslocamento produz a percepção de que existem múltiplos fatores que influenciam o processo de ensino aprendizagem e que estes precisam ser considerados. Neste quadro a articulação teoria-prática é posta como questão central para a compreensão da prática crítica do docente. Nesta direção Zabala (1998) menciona que surge a necessidade de que os professores disponham de referenciais que os ajudem a compreender e explicar as situações que ocorrem na aula.

Dentre os instrumentos que têm sido criados para o intuito da análise da realidade profissional docente, o diário reflexivo merece destaque. Este mecanismo constitui-se numa criação eminente ao trabalho de campo realizado pelos bolsistas, nele são registradas a partir de análises profundas e sistemáticas das atividades realizadas no âmbito do subprojeto Natureza da Ciência no PIBID de Biologia da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI/CE.

As atividades do professor e dos alunos, como os planejamentos, os conteúdos, as reuniões formativas na escola e na universidade, a participação em eventos científicos, as questões que desafiam ou que marcam a educação se configuram, em determinado sentido, objetos de reflexão no documento. São todos aspectos que envolvem a formação docente, por isso, podemos afirmar que o este se preocupa primordialmente com o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas pelo professor em desenvolvimento inicial.

Neste contexto, em que o diário reflexivo é compreendido como instrumento significativo para a formação inicial dos *pibidianos,* que situamos a necessidade de analisar os aspectos que permeiam sua construção. Portanto, esta pesquisa objetiva investigar se existem, na compreensão dos bolsistas de iniciação à docência, contribuições da elaboração do diário reflexivo para a formação inicial do professor de Ciências e Biologia no PIBID-BIO-FACEDI.

Metodologia

Este estudo nasce num contexto específico de atividades formativas para professores de Ciências e Biologia. O autor do trabalho é Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID do Curso de Licenciatura em Ciência Biológicas na unidade Faculdade de Educação de Itapipoca - FACEDI da Universidade Estadual do Ceará – UECE, vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES.

O levantamento de dados ocorreu através de questionário aberto aplicado com Bolsistas de iniciação à docência das escolas parceiras do subprojeto e, que escrevem necessariamente, o Diário Reflexivo. Gil (2008) define o questionário como "técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações" (p.121). As informações coletadas através do questionário podem ter naturezas diversas, desde crenças, valores, sentimentos, até seus interesses, conhecimentos e expectativas ou comportamentos em determinados períodos de tempo. O autor explica que a construção do questionário corresponde à transformação dos objetivos da pesquisa em questões específicas (GIL, 2008).

O questionário proposto aos Bolsistas foi enviado através do e-mail dos participantes a partir de prévio consentimento. Composto de quatro perguntas abertas que abordavam os seguintes assuntos: importante refletir e escrever sobre as atividades realizadas no PIBID-BIO/FACEDI; as habilidades que a escrita do diário reflexivo compreende; os pontos positivos e negativos da escrita do diário reflexivo e se existe possibilidades que a escrita do diário reflexivo produzirá efeitos na capacidade de refletir sobre as situações que ocorrem na realidade do professor em sala de aula. No questionário constavam os esclarecimentos do objetivo da pesquisa, assim como as implicações da participação dos bolsistas, garantindo o anonimato das respostas para a proteção da identidade dos sujeitos (YIN, 2001).

Como estratégia para compreensão dos dados foi realizada uma análise qualitativa das respostas e estabelecidas categorias para verificação das respostas que apresentavam maior incidência, buscando encontrar similaridades ou discrepâncias entre as repostas coletadas para construir um estudo de caso, pois entendemos que se trata de um grupo definido e que pode conter especificidades. A partir da categorização das respostas procuramos transcrever com fidelidade os resultados da maioria dos participantes investigados (YIN, 2001).

Resultados e Discussões

O diário reflexivo é uma construção que permite ao *pibidiano* refletir sobre as distintas situações formativas das quais participa como sujeito protagonista. Ao pensar sobre princípios que significam a formação de professores no atual contexto, Feldmann (2009) estabelece que ela "consiste em compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusa e perspectiva [...] É sempre um processo relacional e contextual" (p.72). Quando o fenômeno educativo é descrito como uma tarefa inconclusa e interrogativa, o autor estabelece o pensamento crítico como inerente à prática docente, acompanhado-a e criando possibilidades de diagnosticar os desafios do processo de ensino aprendizagem, e ao mesmo tempo, pensar em soluções para eles.

O documento confeccionado a partir das análises desenvolvidas pelos *pibidianos* nas atividades formativas no PIBID-BIO/FACEDI apresenta-se como uma potência útil para trabalhar o desenvolvimento de potencialidades críticas-reflexivas pelos professores em formação inicial. À primeira pergunta[311], os bolsistas responderam que são atividades de caráter importante para o exercício docente, relacionando-a, em grande maioria das respostas, a compreensão de processo. Libâneo (1994) ressalta muito bem essa compreensão da prática educativa como processo pedagógico, que compreende necessariamente a dialética fundamental entre ensino-aprendizagem.

Ainda é mencionado que as reflexões iniciais podem contribuir para originar trabalhos científicos mais específicos e assim direcionar a pesquisa do professor sobre sua própria ação. A autocrítica é uma perspectiva pertinente e amplamente defendida na formação dos professores. Freire (2002) e Nóvoa (1992) defendem na formação do professor o investimento na construção de um profissional crítico, reflexivo, investigativo e certamente capacitado para construir sua práxis de forma autônoma.

Os bolsistas indicaram[312] como pontos positivos da confecção do documento o melhoramento da escrita e a construção de investigações que auxiliem seu exercício reflexivo. O preenchimento da plataforma Moodle também foi relatado, já que as ponderações do Diário sistematizam as ações desenvolvidas durante todo o trimestre letivo. No outro extremo, no

[311] Pergunta nº1: Você considera importante a reflexão e escrita das atividades que desenvolve no PIBID-BIO-FACEDI? Se sim, esclareça por quê.
[312] Questão nº 2: Quais são os pontos positivos e negativos da escrita do diário reflexivo?

exame dos pontos negativos: metade dos pesquisados concorda que não existem inconvenientes para os registros; parte argumenta que é uma atividade cansativa; enquanto um bolsista chamou a atenção para a situação em que as reflexões são meramente descritivas e não reflexivas: "pois, muita das vezes a própria ação construída não é de uma reflexão, tornando o 'o diário reflexivo' em 'diário descritivo' (resposta do Bolsista nº 1)";

Esta consideração merece destaque, pois coloca o problema do saber avaliar as ações desenvolvidas. Freire (1991) constrói a perspectiva de que "A gente se faz educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática" (p. 58), assim alia inseparavelmente práxis pedagógica e o exercício do pensamento sobre ela. Nestes termos, a escrita do documento aqui citado precisa ser voltada para o estudo crítico sobre as atividades desenvolvidas pelos professores em formação inicial, ainda que esta englobe a descrição do que é feito. Podemos a partir do ponto de vista de Freire (1991) sugerir que o professore reflexivo estar mais capacitado para propor sequências pedagógicas (ZABALA, 1998) que entendam o aluno como centro das metodologias do processo de ensino-aprendizagem.

Questionados sobre a possibilidade do exercício da escrita está contribuindo em sua formação docente[313] para a investigação das situações do contexto de ensino-aprendizagem, os bolsistas de forma unânime responderam que sim. Justificando que a confecção dos escritos oportuniza a percepção do quadro geral em que a atividade docente se situa; mencionaram que as reflexões permitem apreciar criticamente os problemas inerentes ao processo de ensino aprendizagem e encontrar possibilidades a fim de resolvê-los. Ademais permite algo bastante sofisticado sobre a atuação profissional, que é o exercício da autocrítica. Além disso, à medida que algum supervisor ou orientador também tenha acesso, é possível construir contribuições que enriqueçam profissionalmente e pessoalmente os envolvidos.

Freire (2002) reitera que a postura do professor reflexivo exige de sua atuação não apenas o saber fazer, mas também que ele saiba transmitir e construir pontes para que o conhecimento seja conscientemente acessível ao aluno, favorecendo que o currículo seja debatido e aplicado no exercício cotidiano do educador.

Considerações Finais

[313] Você acredita que a escrita do diário reflexivo irá produzir efeitos na sua capacidade de refletir,quando estiver exercendo a docência, sobre as situações que ocorrem na realidade do professor em sala de aula? Por quê?

A escrita reflexiva é uma atividade que contribui para a formação do professor reflexivo. A análise das respostas aos questionários dos professores em formação inicial, bolsistas do PIBID-Bio/FACEDI, revelou que os diários cumprem funções que podem ser organizados de acordo com a sistematização de Zabalza (2004): Acessos ao mundo pessoal dos professores; Explicitar os próprios dilemas; Avaliação e reajuste de processos e Desenvolvimento profissional.

Neste sentido, a atividade de escrita capacita os bolsistas para refletirem, e não somente descreverem, sobre a realidade profissional do professor de um modo geral, como também refletirem sobre as marcas singulares das realidades dos professores. Ademais a integração dos acontecimentos do ensino básico a realidade do ensino superior possibilitada no PIBID, prepara os professores em formação inicial para desenvolver um diálogo mais próximo da realidade educacional, que se fundamente em referenciais (ZABALA, 1998).

O professor reflexivo emerge como uma necessidade na tarefa de elevar a qualidade da educação, sendo assim sua formação é questão central (NÓVOA, 1992). Os resultados aqui apresentados constatam que a formação do professor onde se administram ferramentas em que a reflexão é estimulada, centralizada, origina perfis profissionais mais conscientes e preparados para os desafios cotidianos da sala de aula. Cabe então propor estas ferramentas e estimular políticas públicas que facilitem sua permanência no contexto educativo, pois conclui-se com este estudo que o diário reflexivo contribui para melhoria da qualidade da formação dos professores.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 10 maio. 2017.

FREIRE, P. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. E. **Didática** – São Paulo : Cortez, 1994.

MARTINS, M. F. S. **O currículo nacional de Geografia do ensino básico**: da concepção e do prescrito à configuração do vivido. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.P., Porto, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In. NÓVOA, A. (org.) Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOCZEK, D. **PIBID como formação de professores:** reflexões e considerações preliminares.REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br acesso em: 20 de mai. 2017

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Brookman, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula**: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO LENDA COM A LINGUAGEM, LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Catiúscia do Socorro Walena Oliveira dos Santos
Francisco Avelar
Raquel Corrêa
Orientadora: Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
(UFPA)

RESUMO: Este trabalho surgiu de uma proposta envolvendo o gênero lenda (afro brasileira) em uma escola municipal. Ela possibilitou o diálogo mais efetivo com o tema Exploração infantil, escravidão, violência contra a criança. Favoreceu a valorização da diversidade social e cultural (afro brasileira) no processo de ensino e aprendizagem. As etapas do trabalho foram: observações, reflexões e atividades sobre o uso do gênero lenda. O gênero proporcionou ampliar a leitura, escrita e oralidade envolvendo a diversidade social e cultural, relevantes ao cotidiano dos alunos e pouco discutidos na escola. Verificou-se que a proposta favoreceu a valorização das histórias dos alunos e suas formas de perceberem o mundo em prol dos avanços na leitura, na escrita, na valorização dos seus espaços e modos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Lenda; Cultura Afro brasileira; Diversidade; Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ensino de gêneros discursivos nos Anos Iniciais é relevante no processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois pode despertar nelas o gosto pela leitura, contribuindo para sua formação dentro e fora da escola. O aluno adquire conhecimentos a partir dela e pode ampliar as discussões em outras esferas como família, amigos e igreja.

Segundo Fazenda (2002), a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, olhando por essa perspectiva segundo a autora, isso acontece devido à interação de duas ou mais disciplinas, estabelecendo um diálogo recíproco e democrático. Por esta razão, o trabalho com o gênero lenda criou condições para se dialogar com outras áreas do conhecimento.

A partir de atividades propostas foi possível observar e acompanhar a evolução da escrita das crianças, sendo que elas eram livres para produção de texto livres e de uma temática definida em classe. Levamos em consideração o que Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que as crianças devem escrever do jeito que sabem, para que o professor tenha condições de verificar em qual nível de escrita ela está.

Desenvolvemos também uma aprendizagem significativa, ou seja, a lenda abordada em sala de aula foi remetida ao cotidiano dos alunos, pois para Freire na abertura do Congresso Brasileiro de Letras no ano de 1989, faz a seguinte afirmação "A leitura de mundo precede a leitura da palavra ...". Quando abordamos a lenda, tratamos de temas como escravidão, trabalho infantil, violência contra a criança, Fé foram abordados, ou seja, os alunos conseguiram perceber outras temáticas abordadas dentro de um texto que teve outros olhares.

Ao se tratar da diversidade cultural não podemos ficar apenas no que diz respeito ao conhecimento e reconhecimento da cultura dos outros povos, mas significa repensar o olhar sobre determinados assuntos. A partir deste pensamento não podemos desvincular Educação, Diversidade Social e Cultural, pois dentro de sala de aula o professor terá um campo vasto e necessário para se trabalhar.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

De acordo com Paulo Freire (1989), "ler o mundo ocorre saber ler e escrever", ou seja, antes de mesmo os alunos saberem o que é o gênero. Percebemos que muitos dos alunos já conheciam o gênero lenda, até mesmo antes de ser tratado em sala de aula.

Observou-se também a diversidade que cada aluno (a) trazia, quando compartilhava conosco o seu conhecimento sobre determinada lenda. Isso nos reporta ao seu meio social e cultural, pois a visão de cada criança traz significado para o seu dia a dia. O trabalho com gêneros favorece o trabalho com a diversidade de conhecimento e progressão envolvendo os conhecimentos adquiridos.

A imersão dos alunos nas práticas de linguagem contribui para a sua apropriação, porém acreditamos que e preciso ir além das vivências. Faz-se necessário um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros discursivos orais e escritos, envolvendo situações em que essa ampliação faça sentido. Tal posição é adotada por autores como Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (2004).

O desenvolvimento das atividades foi realizada a partir de sequência didática, atividades planejadas a partir de um gênero escrito, o que nos possibilitou uma melhor observação e análise dos resultados. Assim, entendemos que o uso do gênero lenda (SILVA, 2013) é uma alternativa de conhecimento amplo, pois envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para os temas abordados.

METODOOGIA

A proposta foi desenvolvida com um público de aproximadamente 120 alunos, com idades muito variadas, entre 8 s 14 anos. Observamos que os alunos do turno da manhã eram de idade mais equivalente a série que cursavam o 5º ano de uma escola Municipal de Belém.

Em nossa primeira visita, foi feita a apresentação do nosso projeto aos alunos, e o quanto era importante e gratificante poder estar junto a eles desenvolvendo a nossa atividade. E ajustamos a proposta à professora, conforme as intervenções apontadas como necessários.

Primeiro encontro: Usamos como estratégia na sala de aula, dividir a turmas em equipe a partir das fileiras, a finalidade, foi de colocar todos envolvidos, e que pudemos aplicar as atividades e motivar os alunos a participarem, fizemos com os alunos os alunos um "acordo didático". Ao chegarmos à sala de aula, fizemos uma sondagem com os alunos, para saber se eles já conheciam algo sobre: Lenda, Mitos e Folclore. Os alunos socializaram seus conhecimentos das lendas de acordo com as suas percepções e experiências de leitura.

Depois nós começamos a explicar os conceitos de: Lenda, Mitos e Folclore a partir de um texto, logo em seguida demos a ele a proposta de produzir um texto, sobre uma lenda de conhecimento deles, ou que desenhassem. Nesse dia, estava programado o uso de um vídeo sobre a tema, mas devido ao tempo não foi possível, então, os alunos ficaram na produção de texto ou desenho da lenda.

Observamos que na sala havia um aluno deficiente. A sua deficiência era de inteligência intelectual limitada, tanto é que ele em todas as atividades não produziu textos escritos, apenas desenhou, pois disse ter mais facilidade. O recurso usado para auxiliar este aluno em sua limitação, foi de leitura da lenda e explicação. Isso feito junto dele, e a cada explicação o mesmo produza o desenho com facilidade, o desenho do mesmo será usado nesse trabalho nos anexos.

Segundo momento: A equipe falou, especificamente, das lendas Afro Brasileiras e trabalhamos a lenda: Negrinho do Pastoreio. Abordamos as diversas áreas do conhecimento: Matemática, Português e Ciências. A lenda nos deu a oportunidade de abordar assuntos como: trabalho infantil, violência contra as crianças, a fé, abandono de crianças, escravidão.

Havíamos programado levar a lenda e distribuir para os alunos e os mesmo acompanhariam a leitura e destacariam trechos que eles achassem interessante, essa atividade foi realizada apenas com as turmas da manhã. À tarde, foi feita outa dinâmica, a leitura foi

feita pelos alunos da UFPA. A cada parágrafo era feito um comentário com a participação dos alunos da escola.

Levamos uma atividade digitalizada para abordar os temas acima. Questionamos sobre o que eles entendiam sobre a diferença entre o negro e o Índio e as respostas foram as mais diversas possíveis. Todas dentro do que nós abordamos em sala de aula, mas percebemos também que eles usaram outros saberes pra responder.

Terceiro Momento: o "dia de lendar", faríamos a exposição das produções, pois nesse dia a partir da lenda trabalhada no segundo encontro que foi a lenda: Negrinho do Pastoreio, eles produziriam uma lenda nova ou uma releitura da lenda. Mas, foi preciso propor outras atividades. No horário da manhã, os alunos produziram suas lendas e compartilharam com os colegas. No horário da tarde, foi feito um painel onde estava o cavalo branco e um céu estrelado. Os alunos da primeira turma, por iniciativa própria se colocaram para ler suas produções junto ao painel, e na outra turma foi feita em forma de jogral a oração do Negrinho do Pastoreio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

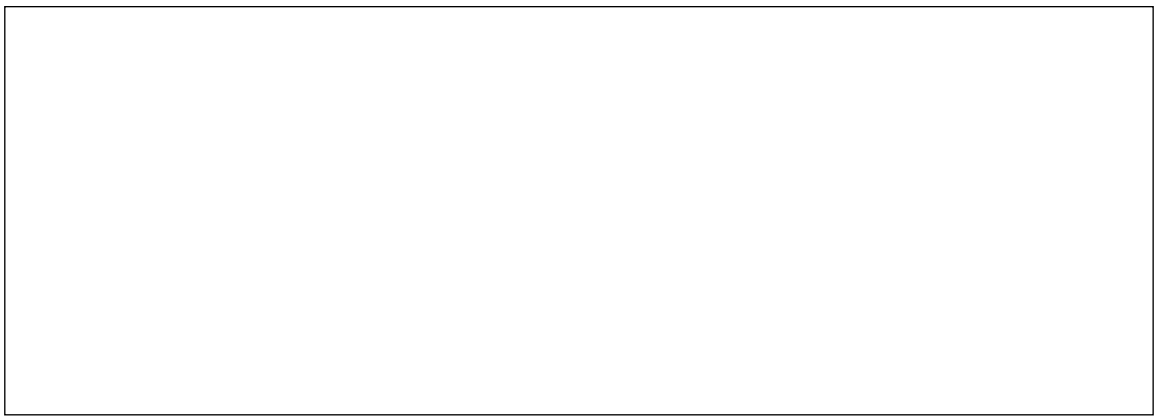
Os resultados que esperávamos obter junto a essas atividades desenvolvidas eram de que os alunos compreendessem as características do gênero, estudo e suas principais ideias, que pudessem reconhecer a lenda como gênero discursivo e como parte da cultura afro brasileira, Exercitar a escrita através de produção textual e a oralidade por meio da socialização dos conhecimentos adquiridos.

Os resultados foram atingidos, pois observamos que os alunos avançaram nas discussões e nos desafios de leitura e de escrita. Percebemos que o aluno (a), inicia a sua escrita usando: "Era uma vez", início esse que se refere ao gênero :Conto de fadas, percebe-se que o aluno (a), está no Nível Alfabético, pois desenvolve com facilidade a escrita e recria uma lenda a partir da proposta.

Como a proposta trata da Educação e Diversidade Social e Cultural, percebeu-se que a leda tratada tem um olhar mais urbano, pois fala de uma criança que trabalha vendendo bombons, que sofre a violência dentro do lar, mas que tem sonhos. Será que essa releitura da lenda, não poderia ser algo do seu dia a dia, ou de alguém que conhece? Então, o que afirmamos a Educação e diversidade social e cultural devem estar entrelaçadas do começo ao fim.

Na área EDUCAÇÃO, o professor pode observar quando for utilizado a produção textual qual o nível de alfabetização do aluno, fizemos as seguintes observações na escrita das palavras: Cedo, escrevendo com S, Cinto, escrevendo com S, Trazer, escrevendo com S. Mas, é perceptível que o aluno (a), é alfabetizado e tem um vocabulário bastante extenso.

TEXTO 1



TEXTO 2

Neste texto, observa-se também que o aluno (a), tem um vocabulário vasto e que está no Nível Alfabético, posto que ele já percebe que a escrita representa os sons da fala, e que há necessidade de uso de mais de uma letra para a maioria das sílabas. Ocorre também a troca de algumas letras nas palavras. O que se percebe mais uma vez é que o uso de gêneros discursivos em sala de aula traz ao aluno possibilidades de EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SOCIAL E CULTUAL, uma vez que o aluno (a), faz a produção de uma lenda de maneira mais efetiva, motivadora, curiosa.

CONCLUSÕES:

O novo modelo escolar, em que as crianças devem ser alfabetizadas logo cedo, o uso de recursos que possibilitem esse processo deve ser usado de forma ampla, mas com atividades planejadas,

Usamos a sequência didática nas atividades para que o aluno pudesse observar que aprendido no dia era colocado em questão pra perceber a sua absorção, A educação e diversidade social e cultural precisa fazer parte da prática docente do professor também.

Quando o professor entra em sala de aula com seu planejamento, ele deve estar ciente que vai usá-lo, mas que no decorrer do processo pode sofrer alterações devido a grande diversidade existente em sala de aula. Cada aluno traz consigo uma bagagem de diversidade: Social e Cultural. A proposta é mostrar que podemos alfabetizar letrando, sem deixar de lado toda uma cultura existente, todo um universo de saberes que dialogam entre sim através da Interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS:

FREIRE,P. Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido, Ed. Paz e Terra ,Rio de Janeiro ,1992

FREIRA, P. A Importância do Ato de ler , IN , Cole. Polêmicas do Nosso Tempo, Editora Cortez, São Paulo

FERREIRO , E; TEBEROSKY, A Psicogênese da Língua Escrita Porto Alegre ,Artes Médicas 1985.

FERREIRP, E . Reflexão do Letramento, São Paulo, Cortez

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

DANÇAS DE RODA NA INFÂNCIA: NAS RODAS DAS CIRANDAS POPULARES EM MÃE DO RIO -PA

Valdelisse Ribeiro Souza[314]
Ricardo Augusto Gomes Pereira[315]

RESUMO: A temática que envolve esta pesquisa delimita-se nas danças de roda na infância: Nas rodas das cirandas populares, na escola Santa Ana na localidade de Santa Rita do Peripindeua em Mãe do Rio - Pa. O objetivo do presente trabalho foi compreender como as danças de roda na infância influenciam no desenvolvimento pedagógico de cada criança. Para atingir o objetivo observou-se os educandos na hora do intervalo e durante o projeto de intervenção. Os resultados apontam que a pesquisa foi de grande importância para escola, na qual houve o resgate das cantigas de rodas, pois as mesmas eram vistas no passado e hoje passaram a ter valor. As considerações finais refletem que, com o passar dos anos, as cantigas de roda estão sendo esquecidas, porém, nesta escola, este projeto de intervenção resgatou os valores culturais dessas cantigas apreciando a cultura de cada um nesta localidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ciranda; Infância; dança; Educação.

INTRODUÇÃO

A dança é um processo pelo qual as pessoas expressão suas emoções, suas ansiedades, seus desejos etc... Ela nos faz sentir-se bem consigo mesmo, com os que estão ao seu redor, flui alegria e dar sentido à vida pessoal e intelectual do ser humano. Segundo Marques (2012) relata que a dança não é vista pelos alunos, pais e gestores como linguagem, ela é vista como coreografia de reproduções, ou seja, danças prontas que são meras reproduções repetidas.

Diante deste contexto, e outros comentários que surgem a respeito da dança, há uma necessidade urgente de dialogarmos com os demais educadores a respeito desse assunto. A dança não é algo insignificante sem valor, na realidade tem um valor extraordinário no desenvolvimento pedagógico de cada criança em um ambiente escolar.

Diante disso questiono: Como as danças circulares influenciam o desenvolvimento pedagógico de cada criança?

Para responder a essa questão, este trabalho teve como objetivo compreender como as cirandas de roda na infância influenciam no desenvolvimento pedagógico de cada criança.

[314] Professora da Educação Infantil da rede municipal da educação de Mãe do Rio. Aluna da Licenciatura em Dança PARFOR/ETDUFPA/ UFPA.
[315] Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional (UNITAU). Mestre em Educação (PPGED/ICED/UFPA). Doutorando em Educação (PPGED/ICED/UFPA). Professor da Licenciatura em Dança PARFOR/ETDUFPA/ UFPA.

Especificamente, este trabalho visou relatar o desenvolvimento que a dança traz envolvendo cantigas de roda na infância; pesquisar a importância que a dança tem em inserir rodas de cirandas populares, assim como resgatar as cantigas de roda envolvendo a dança.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Santa Ana, na turma multisseriado, do 1º ao 3º ano, do Ensino Fundamental menor, na faixa etária de 06 a 09 anos de idade. Os dados coletados com a referida turma envolveram quatro (04) aulas e aplicando as seguintes cantigas de roda: Sapatinho branco, atirei o pau no gato, o circo pegou fogo, escravo de Jó e tantas laranjas maduras. A pesquisa se deu duas fases: Pesquisa exploratória que foi feita o processo de observação das brincadeiras praticada pelos alunos na hora do recreio e sua descrição; Pesquisa de campo: na qual foi aplicada as quatro aulas com auxílio das músicas elencadas através de um projeto de intervenção.

DISCUSSÃO DOS DADOS

O projeto "DANÇAS DE RODA NA INFANCIA: NAS RODAS DAS CIRANDAS POPULARES" foi realizado no período de 01de março a 20 de abril de 2017 na Escola Santa Ana, localizada na comunidade Santa Rita do Peripindeua, na cidade de Mãe do Rio- Pará. Na figura 01, observa-se frente da escola Santa Ana onde o projeto foi aplicado.

Figura 01: frente da Escola Municipal Santa Ana – Localidade de Santa Rita do Peripindeua – Mãe do Rio. Fonte: Valdelisse Souza (2017).

Atualmente a escola tem prédio próprio com três (3) salas de aula, uma (1) secretaria, uma sala de informática com 5 computadores, porem desativados por falta de técnicos de informática e internet, dois (02) banheiros masculinos e feminino, uma (01) cozinha, refeitório e área ao redor da mesma com 45 alunos frequentando, dividido em duas turmas multisseriadas.

O projeto foi e está sendo de grande importância para todos os discentes da escola, despertou em cada olhar o entusiasmo pelas brincadeiras de rodas envolvendo a dança, antes eram apenas as cantigas de roda, já esquecida por alguns e muitos ainda não conheciam essa proposta através de dança veio a curiosidade de cada um com relação a dança.

Os ensaios significativos, mas com dificuldades, pois estava sozinha naquele espaço escolar e os demais professores da escola por não entenderem, queriam que todos participassem ao mesmo tempo das aulas, mas houve um diálogo com todos para que dividissem os grupos e assim foi feito, dividimos em dois grupos de 20 crianças, em uma das salas da escola aconteceu os ensaios, um grupo ficavam sentados esperando sua vez enquanto o outro grupo ensaiava.

As pessoas da escola não abriram mão de estarem ali observando as aulas ministradas, ao mesmo tempo participando, como é escola do campo, alguns são um pouco tradicionais, com relação as cantigas de rodas que na visão de alguns meninos seria só para meninas e sugeriram que fossem divididos os grupos masculinos e femininos e assim foi feito, primeiramente o diálogo com todos da escola a respeito do projeto, como pode ser visto na figura 02 a conversa com os dois grupos.

Figura 02: Diálogos com os alunos da escola Santa Ana– Localidade de Santa Rita do Peripindeua – Mãe do Rio. Fonte: Prof.ª Anisia Lopes de Sousa (2017).

No primeiro momento ouve uma conversa com todos os presentes em seguida foi apresentado a música para ouvirem mais de uma vez, ficaram admirados e ansiosos de como seria. Os ensaios foram três semanas consecutivas, trabalhava até o intervalo, após o lanche, até chegar o horário do encerramento das aulas aconteciam os ensaios, porque moravam

distante da escola e o expediente da escola era só no turno da manhã. Na figura 03, pode-se ver as cirandas de roda executadas pelas crianças.

Figura 03: Momentos de ensaios com os alunos da escola Santa Ana. Fonte: Prof.ª Valdelisse Ribeiro Souza (2017).

O projeto de intervenção foi bem recebido neste ambiente escolar, pois os participantes gostaram da proposta por envolver a dança como proposta pedagógica de incentivo na aprendizagem dos discentes. Segundo Duarte (2015, p.23) "Os exercícios psicomotores através do movimento e dos gestos sendo associados com as estruturas cognitivas e afetivas são excelentes recursos da psicomotricidade para preparar os alunos para a escrita". Entretanto vale ressaltar que esse recurso é riquíssimo na coordenação motora fina e na adaptação escolar, deixando o aluno mais desenvolvido no meio escolar, já que as atividades propõem uma coordenação geral para deslocar-se, manipular objetos e ter uma boa convivência na sociedade.

As crianças tiveram a oportunidade de fazer suas criações e transformações da letra da música, utilizando símbolos, aquilo que se pode experimentar corporalmente e o pensamento se constroem, primeiramente, sob forma de criação espontânea, criando danças. Cada um agiu compreendendo e expressando significados presente em seus corpos de acordo com sua cultura local. Por exemplo: lavar roupa, estender no varal, capinar, diversas maneiras de sentar em uma cadeira. Sãocorpos de crianças da educação básica que estão em constante transformação no dia-a-dia, uma vez já que "a criança é um ser em constante mobilidade e se utiliza disto para buscar conhecimento de si e de tudo o que está a sua volta. Esta é uma das formas de construção do pensamento que se expressa por meio da linguagem" (GODOY, 2004, p.20)

Pondero que esta linguagem vem se perdendo ao longo dos anos, as culturas esquecidas,proporcionar este projeto de resgate da cultura da infância de seus pais, foi bastante significativo, os movimentos do corpo através da dança envolvendo as cirandas populares que vem resgatar os valores através da ciranda de roda que vemos pouco em nossas crianças no meio social,proporcionar esse resgate de cultura foi bastante significativo para todos da comunidade. De acordo com Falcão (2015) o homem é considerado um ser social. Em sua existência está incluído o relacionamento com as outras pessoas. Desde o movimento do nascimento até o fim da vida o homem cresce e vive na presença de outros.

Apresentei a letra da música através do som para eles pudesse ouvir juntamente com que já sabiam, fizemos a composição coreográfica da música com as criações feita no grupo. O movimento melhorava a cada ensaio enriquecido pela desenvoltura e habilidades desenvolvidas e exercitada a cada passo criado. Isso se constituiu um círculo de amizade entre os envolvidos, já que "qualquer atitude refrete nos corpos porque somos nossas emoções, sentimentos e atitudes" (DUARTE, 2015, p.92).

As atitudes que cada um trazia foi de grande importância para todos, a medida que desenvolviam, a partir dos movimentos livres, reinventavam com alegria e satisfação, dançando colocando para fora suas emoções e personaliza seus conflitos, a cultura humana em nosso meio a dança proporciona e transforma os seres humanos. O convívio com as pessoas, sua cultura muda o sotaque da fala, do vestir, da alimentação e como se comportar, transformando assim o homem.

CONCLUSÕES

A realização do projeto de ensino da dança na Escola Santa Rita foi muito importante para toda comunidade escolar, pois resgatou em cada olhar os risos trazidos pela execução deste trabalho que antes eram isolados, muitos pediam e gostariam que fosse incorporado o ensino da dança na escola para dar continuidade ao projeto desenvolvido.

A falta de conhecimento com relação às cantigas de rodas foi algo percebido durante a realização do projeto, uma vez que tinham perdido o contato com essas cantigas. As crianças durante as observações não brincavam mais de roda como antigamente, o que se vê são brigas, fofocas, etc. Depois da apresentação das cantigas mudou o quadro, nos corredores da escola se pôde ver os grupos brincando com as cantigas de roda, o desenvolvimento das aulas foi modificado.

REFERÊNCIAS
DUARTE, Adriana Falcão**. Psicomotricidade e suas implicações na alfabetização.**2º-ed. – São Paulo: All Print Editora,2015.

GODOY, Kathya Maria Ayres. **Dançando na escola**: O movimento da formação do professor de arte. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). PUC-SP, São Paulo, Tese de Doutorado, 2004.

MARQUES, Izabel. **Dança na Escola: Arte e Ensino**. Salto para o Futuro: Boletim 2, 2012.

ESTUDOS SOBRE "CONTAÇÕES POR ESCRITO" NO ENSINO SUPERIOR

Dione Márcia Alves de Moraes
UFPA\CAPES-BRASIL
dionemoraes15@gmail.com

RESUMO: Este texto apresenta o recorte de nossa pesquisa de doutorado, no qual a partir da perspectiva da análise do discurso, apresentamos o estudo de excertos de relatórios de estágio que fazem parte de nosso *corpus* de dados. Tratamos o entendimento do que seja a produção, a circulação e a recepção de um relatório de estágio a partir de teóricos como Bakhtin\Volochinov (2010), Ducrot (1987) e Maingueneau (1997, 2008). Nosso objetivo

consiste em refletir sobre a construção linguística nos relatórios de estágio como produção de sentido em determinada prática discursiva, relacionando com as concepções de dialogismo e polifonia. Com a análise feita, concluímos que uma discussão por meio das concepções de dialogismo, polifonia e prática discursiva pode ajudar-nos a entender o porquê de o estagiário "dizer o que diz" produzindo sentidos diversos na constituição linguística de seu relatório de estágio.

PALAVRAS-CHAVE: Relatórios de estágio; Produção de sentidos; Dialogismo, Polifonia e Prática Discursiva.

Introdução

Neste artigo, relacionaremos o tratamento que damos ao nosso objeto de estudo, por meio do dialogismo de Bakhtin\Volochinov (2010) e da polifonia de Ducrot (1987), com uma discussão feita a partir da concepção de prática discursiva de Maingueneau (1997, 2008). Apresentamos uma pesquisa que busca discutir a produção escrita universitária a partir da perspectiva da análise do discurso e se configura como uma pesquisa ação. Para o recorte que estamos apresentando, destacamos nosso objetivo geral em refletir sobre a construção linguística nos relatórios de estágio como produção de sentido em determinada prática discursiva, relacionando com as concepções de dialogismo e polifonia.

Metodologia

Os excertos que analisamos neste trabalho foram retirados de relatórios de estágio provenientes do banco de dados do projeto "A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento" (CNPq 458449/2014-8). Escolhemos relatórios que são amostras significativas da construção escrita de graduandos de letras nas disciplinas de estágio. A partir dessa seleção, fizemos recortes de excertos, e os destacamos para discutirmos as concepções de dialogismo, polifonia e prática discursiva dos autores que apresentamos.

Discussões propostas

A partir de Bakhtin\Volochinov, compreendemos que a construção do relatório é um diálogo (inerente à linguagem) entre quem escreve (locutor) e os leitores reais e\ou prováveis (interlocutores). Assim, levamos em conta a concepção de Bakhtin\Volochinov (2010, p. 127) quando afirmam que "o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa (...)". A enunciação é de caráter social, dirige-se a

alguém real e\ou provável e modifica-se de acordo com esse interlocutor, tornando-se produto dessa interação verbal. Isso nos permite dizer que selecionamos a palavra de acordo com nosso interlocutor, procurando responder a seus possíveis posicionamentos como discordância, refutação, assentimento etc.

Nos relatórios de estágio analisados, os estagiários apresentam marcas de dialogismo nos enunciados construídos, parecendo responder, principalmente, a um interlocutor que questiona, refuta, avalia etc. Essas marcas dialógicas evidenciam-se em alguns momentos, como, por exemplo, no excerto destacado de um relatório:

> (1) As dúvidas sobre os comandos das questões surgiram igualmente, como surgiram nos comados das questões do primeiro exercício proposto e foram sanadas **da melhor forma possível** pelas estagiarias J e M2 – R (EF. Breves)

Nesse enunciado, pode-se observar o aspecto dialógico da linguagem quando as estagiárias parecem responder, no trecho analisado, a "interlocutores prováveis". Esse caráter dialógico evidencia-se em alguns momentos, como, por exemplo, no trecho em negrito "da melhor forma possível". Nesse trecho destacado, a qualidade da explicação das estagiárias é descrita na forma de exclusão de um pressuposto ponto de vista negativo. Da mesma forma, o uso do modalizador "possível" ao final do termo parece refutar possíveis questionamentos sobre uma pretensa alegação das estagiárias de terem dado "a melhor explicação". Assim, as estagiárias fazem uso de termos genéricos que parecem excluir antecipadamente a possibilidade de uma crítica implícita. Por outro lado, observemos que dizer "da melhor forma possível" é diferente de dizer "da melhor forma" ou dizer que "os problemas foram resolvidos". Isso porque o uso do modalizador "possível" indicia uma escalaridade argumentativa: de um lado, temos a pior explicação; do outro temos a melhor explicação e; em algum lugar entre as duas, temos "a melhor explicação possível". O uso desse modalizador parece subentender um ponto de vista onde as dificuldades dos alunos não foram resolvidas, assim, aproxima-se mais da "pior explicação".

Outro autor que utilizamos em nossa pesquisa é Ducrot (1987). Em sua concepção de polifonia, o autor defende que, nesse mesmo discurso escrito, podemos encontrar enunciadores diferentes que apresentam pontos de vistas diversos (concepções teóricas

apreendidas, documentos oficiais, concepções de ensino\aprendizagem etc.) Nas palavras de Ducrot (1987, p. 192), enunciadores são

> estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem para tanto se lhe atribuam palavras precisas, se eles "falam" é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não no sentido material do termo, suas palavras.

Isso possibilita que o texto apresente enunciados de enunciadores que discordam uns dos outros, defendendo posições diversas (inclusive, sem que nenhuma se sobressaia), o que constituiria o discurso polifônico. Esses posicionamentos, presentes no discurso, são administrados pelo locutor que é "responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes" (DUCROT, 1987, p. 193). Podemos encontrar no interior do relatório de estágio, de forma equivalente, enunciadores que defendem, por exemplo, pontos de vistas diferentes, como os enunciados abaixo, que podem ser encontrados em lugares diferentes de um relatório:

> (2) a aula do professor é tradicional, mas, ainda assim, os alunos aprendem
> (3) os alunos entendem, porém a metodologia do professor é tradicional

Nesses excertos, o locutor apresenta-se como responsável pelas duas enunciações que arrolam o entendimento dos discentes com a postura do professor da escola, porém, é preciso observar que os enunciados apresentam dois pontos de vista diversos. Notamos que, conectivos adversativos (como o "mas" e o "porém"), geralmente introduzem o argumento mais forte no enunciado. Desta forma, no primeiro enunciado, o ponto de vista destaca o fato de os discentes aprenderem, "perdoando" a metodologia do professor. O primeiro argumento apresenta que a aula do professor é "tradicional" (neste caso, significa que a aula não é "boa", não está de acordo com as "novas tendências" de ensino etc.), assim, o esperado seria que os alunos não conseguissem aprender. Entretanto, podemos perceber que o uso do conectivo "mas" quebra a expectativa produzida nesse primeiro argumento e destaca o que é apresentado no segundo (que, sim, os alunos aprendem).

Por outro lado, no segundo enunciado apresenta-se uma inversão da posição dos argumentos, no qual o ponto de vista valoriza a forma de o professor da escola ministrar a

aula, notamos assim, novamente, o destaque para o segundo argumento que neste caso é a metodologia do professor. Destarte, o primeiro argumento afirma que os discentes aprendem, então, o esperado seria que a aula do professor fosse "boa" (interessante etc.), porém, novamente, temos a quebra dessa expectativa no segundo argumento ("porém a metodologia do professor é tradicional"), pois a aula não é "boa". Esse argumento é introduzido pelo conectivo "porém" que imprime maior importância à informação sobre a aula de o professor ser "tradicional". Destaca-se o ponto de vista sobre a (má) qualidade da metodologia do professor, isto é, o fato dos alunos aprenderem não é suficiente para "perdoar" o professor pela sua forma de dar a aula.

O terceiro autor que embasa este trabalho é Maingueneau (1997) que destaca que o discurso não é apenas uma representação do mundo, visto que ele faz parte desse mundo. Assim, o estudioso aborda a construção do discurso em sua relação com prática discursiva: "falaremos de práticas discursivas para esta reversibilidade essencial entre as duas faces, social e textual, do discurso" (MAINGUENEAU, 1997, p. 56, grifo do autor). Em outras palavras, o conceito de prática discursiva refere-se a essa relação indissociável entre a produção de textos e a constituição de um grupo que produz esses textos, mas que também é produzido por eles.

Em relação à escrita de relatórios, a formação discursiva, que rege tanto a produção de textos quanto a organização da comunidade discursiva a qual esses textos pertencem, seria as restrições que determinam quais critérios necessários para que esses enunciados sejam reconhecidos como um relatório de estágio. E podemos dizer que a comunidade discursiva (que também sofre restrições) seria as relações existentes entre diversos sujeitos que fazem parte dessa comunidade, como o estagiário que produz o texto como requisito avaliativo, o professor formador que orienta a construção do relatório, cumprindo a sua função de orientador do estágio etc. Assim, a produção de um discurso (incluindo a construção do relatório de estágio) passa por um conjunto de restrições semânticas globais no qual:

> O caráter "global" dessa semântica se manifesta no fato de que ela restringe simultaneamente o conjunto de "planos" discursivos: tanto o vocabulário quanto os temas tratados, a intertextualidade ou as instâncias da enunciação (MAINGUENEAU, 2008, p.22).

Vejamos mais detalhadamente um dos planos discursivos que sofre restrição semântica global: o plano do vocabulário. Ao discorrer sobre esse plano, Maingueneau (2008) não está propondo que analisemos a palavra isolada dentro do discurso, visto que a mesma palavra pode ter sentidos diversos em diferentes discursos. Destarte, o autor explana que "além de seu estrito valor semântico, as unidades lexicais tendem a adquirir o estatuto de signos de pertencimento" (MAINGUENEAU, 2008, p. 80). Assim, quando enunciadores (de determinada formação discursiva) selecionam certas unidades lexicais, em detrimento de outras, estão assinalando sua posição. Isso pode acontecer, por exemplo, com a palavra "tradicional" nos relatórios de estágio. Dependendo da formação discursiva que o estagiário esteja inserido, a palavra "tradicional" – em vez de significar algo clássico ou habitual – pode ter um sentido pejorativo, similar a atrasado, retrógrado etc. Assim, se pegarmos o excerto 2 que analisamos, anteriormente, a partir da polifonia de Ducrot, quando dizemos que "a aula do professor é tradicional, mas, ainda assim, os alunos aprendem", significa dizer que, na sua aula, esse professor não está atento às concepções de ensino defendidas por determinados teóricos, por documentos oficiais etc. com as quais o estagiário identifica-se no interior de sua comunidade discursiva. O sentido produzido neste caso demarca a posição do estagiário dentro de uma formação discursiva que o restringe.

A construção desse enunciado – a escolha da palavra "tradicional" e a contraposição ao fato dos alunos aprenderem – denuncia que o enunciador produz uma prática discursiva que seria tanto a de impor-se como alguém que não adere à determinada filiação teórica quanto à de excluir essa filiação teórica e aqueles que a utilizam. Ou seja, ao mesmo tempo em que marca sua posição como alguém que não faz parte da mesma filiação teórica que embasa o professor (caso contrário, provavelmente, não a reconheceria desta forma negativa), o estagiário procura excluir\discriminar a metodologia e aqueles que a utilizam como incapazes de ter bons resultados em sala de aula e que se esses bons resultados acontecessem, seriam apesar deles e não por causa deles.

Considerações Finais

Neste texto, procuramos demonstrar como o conceito de prática discursiva pode ampliar a percepção em nosso estudo do que seja a produção, a circulação e a recepção de um relatório de estágio, cuja análise estava sendo feita com base nos conceitos de dialogismo e polifonia. Para isso, apresentamos teóricos como Bakhtin\Volochinov (2010), Ducrot (1987) e

Maingueneau (1997, 2008). Através desse estudo, conseguimos perceber que a relação entre as concepções de dialogismo, polifonia e prática discursiva pode ajudar-nos na análise dos dados. Ao relacionarmos a análise proposta entre as concepções utilizadas em nossa pesquisa e a concepção de prática discursiva de Maingueneau, procuramos mostrar que essa pode ajudar a expandir a análise que já vínhamos propondo em nossa pesquisa. Podemos exemplificar com a análise que fizemos do enunciado "a aula do professor é tradicional, mas, ainda assim, os alunos aprendem". Neste excerto, observamos que, além dele apresentar indícios da construção de um ponto de vista (destaque para o aprendizado dos alunos) e de um diálogo entre o locutor com interlocutores reais e\ou prováveis (dialogismo inerente à linguagem), demarca um posicionamento (o locutor filia-se a concepções teóricas diferentes do professor etc.) dentro de uma comunidade discursiva a partir de uma formação discursiva que o circunscreve.

Referências

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **A interação Verbal**. In. _____. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 14 ed., São Paulo: HUCITEC, 2010, p. 114-132.

CNPq (458449/2014-8)\(Chamada Universal MCTI/CNPq nº 14/2014). **Projeto de Pesquisa**: A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento (FAIRCHILD, Thomas Massao). Brasil, Costa Rica e Honduras: 2014.

DUCROT, Oswald. **Esboço de uma teoria polifônica da enunciação**. In. _____. O dizer e o dito. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987, p. 161-222.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

_____.. **Gêneses do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

FORMAÇÃO DE LEITOR NA COMUNIDADE DE PESCADORES PORTO ALEGRE-MUNICÍPIO DE MARAPANIM-PA

Karla Oeiras de Almeida
Universidade Federal do Pará
E-mail: karlaoeiras@hotmail.com

Luziane Said Cometti Lélis
Universidade Federal do Pará
E-mail: luziane.bim@gmail.com

RESUMO: Este estudo visa compreender a formação de leitor na Comunidade do Porto Alegre no município de Marapanim, tendo como referência de estudo os docentes e alunos das turmas do terceiro ano e multisérie quarto e quinto ano nos turnos da tarde e intermediário da Escola Professora Maria Bárbara Neves Cruz, no qual tem como objetivo analisar a importância do incentivo na formação de leitores na educação infantil, além de estimular o gosto pela leitura, desperta também para a interpretação dos fatos e significado do que se lê e do que se imagina. Em relação ao problema deste estudo, temos vários fatores, um deles é a falta de se realizar pesquisas na Comunidade de Pescadores do Porto Alegre município de Marapanim, trabalhos que estude as dificuldades da leitura e da escrita, assim como uma qualificação dos professores que atuam nas escolas do Campo da região. Ausência disso reflete nos alunos com dificuldades na aprendizagem. Os professores lidam com as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos. Muitos alunos têm problemas em relação à leitura porque não aprenderam durante sua escolarização a interpretar o que lêem e o que está escrito, e carregam essa dificuldade na sala de aula. O tema em questão é particularmente motivador uma vez, estando envolvida no trabalho a prática de leitura na educação do campo onde o professor precisa de capacitação para obter melhorias na qualidade de ensino, explorar leituras voltadas ao contexto cultural da região e comunidade, a fim de uma melhor compreensão no processo de desenvolvimento infantil e a sua relação com o mundo fazendo leituras, interpretando as diferentes visões do mundo no contexto estudado. Como procedimento metodológico utilizou-se primeiramente um levantamento bibliográfico dando como suporte teórico em que se trata a formação de leitores, leitura e formação docente,assim como técnicas qualitativas na coleta e análise dos dados na pesquisa de campo, situa-se em uma discussão da educação do Campo. Para tal, será uma a abordagem qualitativa, que traz consigo, de maneira inevitável, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. A observação desse estudo foi realizada nas turmas de educação infantil, em que no primeiro momento foi realizada uma observação da turma e as práticas de leituras desenvolvidas pelos professores. E como resultado atingido observou-se que as turmas possuem dificuldades de compreensão e escrita ao tratar de leituras do contexto local e amazônico no qual foi utilizado em sala, outro fator também observado é a dificuldade na formação dos professores ao trabalhar as leituras nas turmas de educação infantil e principalmente nas turmas de multissérie, envolvendo duas séries diferentes, idade dos alunos, dificuldade de entendimento nas leituras desenvolvidas em sala.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Incentivo; Formação de leitores.

Introdução

Despertar o interesse pela leitura tem sido um desafio para professores nos mais diversos ambientes educacionais. O campo também passa por esse processo, mas convive diretamente com a carência de instrumentos pedagógicos e com o descaso do poder público no que se refere à oferta de uma educação de qualidade. Proporcionar ao professor desse espaço uma reflexão sobre o que ele pensa a respeito do ato de ler e escrever pode vir a contribuir para que ele analise as práticas desenvolvidas e inicie um processo de seleção das práticas que são eficientes e, conseqüentemente, reconstrução das que não surtiram efeito.

O estudo foi realizado na escola municipal Maria Bárbara Neves Cruz, localizada em uma comunidade pesqueira no município de Marapanim-Pará,nas turmas de Educação infantil,no período da tarde e intermediário,tendo como uma especial a turma de multissérie.O objetivo geral deste estudo,foi identificar como se dá o processo de formação de leitor nas turmas de educação infantil,assim como observar as práticas de leituras desenvolvidas pelos professores,quais dificuldades eram encontradas ao desenvolver atividades de leituras num contexto do campo, ao se tratar das narrativas orais como lendas,mitos da própria localidade,nas atividades da sala de aula.

Em relação aos problemas observados durante a pesquisa, percebeu-se muitas dificuldades de leitura, de compreensão no que se estava lendo, e principalmente de escrita, quando o professor solicitou que a turma escrevesse o que tinham entendido na roda de leitura.Por ser uma escola situada no campo,observou-se as dificuldades na formação docente ,visto que é um desafio dos professores fazer com que a criança aprenda a ler, e consiga alcançar os objetivos no entendimento da leitura e por falta de capacitação no incentivo a leitura dos professores, tem como resultado a dispersão na hora da leitura,e para isso,é importante que o professor utilize os caminhos da criatividade ,principalmente relacionando o contexto local,a reafirmação da identidade desses sujeitos do campo.

“Se ensinarmos uma criança a ler,mas se não desenvolver o gosto pela leitura,todo nosso ensino é em vão.Teremos produzido uma nação de “alfabetizados analfabetos”aqueles que sabem ler,mas não lêem”(Castle.2001.p.221)

Nessa perspectiva, a escola do campo deve ser um espaço de valorização desses sujeitos e de seus saberes, de modo que possibilite a vivência e socialização das relações sociais; a construção de uma visão de mundo mais comprometida com o processo de humanização dessas pessoas e sua condição de sujeito; a valorização e o cultivo de identidades; a socialização e produção de seus diferentes saberes. (CALDART, 2004)

O incentivo a leitura inicia-se desde a infância, o contato com os livros que a criança terá no despertar o prazer e o gosto pela leitura, desta forma, o professor deve levar em consideração uma postura em relação à leitura, o valor, a importância ao conduzir um afeto e desenvolver o gosto e o encantamento que a leitura pode proporcionar na vida do aluno.

Metodologia

O estudo primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico dando como suporte teórico autores que abordam reflexões sobre leitura,formação docente ,formação de leitores e incentivo a leitura.Posteriormente,foi realizado um estudo de caso na escola municipal Maria Bárbara Neves Cruz da comunidade de pescadores localizada no município de Marapanim,foi realizada nas turmas da multissérie do quarto e quinto ano e na turma do terceiro ano.

No decorrer das observações realizadas tanto nas práticas docentes quanto aos alunos,os professores utilizaram algumas atividades envolvendo as lendas amazônicas como exemplo a lenda da curupira,feiticeira,algumas narrativas orais do contexto local como a lenda da visagem,do porco.Durante as atividades em sala,o professor utilizou essas leituras e em seguida fazia uma grande roda na sala,definido como a hora da leitura, e posteriormente pediu-se que os alunos escrevessem o que mais tinham gostado das leituras.

Solé(1998.p.90),”A única condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças,corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar”.

IMAGEM:1 ATIVIDADE
FONTE:KARLA ALMEIDA.2017

IMAGEM 2: DESENHO SOBRE A LEITURA
FONTE: KARLA ALMEIDA,2017

Discussão dos dados

De acordo com os resultados, após análise dos desenhos, para estes sujeitos é muito comum essa reafirmação da identidade local, pois foram identificados através dos desenhos, as lendas locais, o medo e o temor diante de alguns horários falado por algumas crianças quando explicaram sobre os seus desenhos, e visto que também, através do desenho, foi identificado as abordagens das lendas e qual delas obteve significado na contação de leitura. Segundo o autor Solé(1998.p.90),"A única condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças,corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar".Outro fator interessante foi o recontar por meio dos alunos o que mais gostaram do momento da leitura.

Conclusões

É necessário considerar que durante a realização deste estudo, no qual os alunos são cidadãos que utilizam a leitura em sua prática social, função da leitura que é de proporcionar uma aprendizagem que desenvolve habilidades de reflexão, expande conhecimentos e permite agir na sociedade de uma maneira intensa e direta, visto que é fundamental a participação, o

incentivo a leitura através da relação entre professor e aluno, utilizando como prazer e a criatividade que irão favorecer o leitor.

Referências

CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel; Molina, Mônica Castagna.**Por uma Educação do campo**.Petrópolis:Vozes,2004

CASTLE, Marrieta; CRAMER,Eugene H.Incentivando o amor pela leitura.Porto Alegre:Artmed,2001.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura.Porto Alegra: Artmed,1998.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

FORMAÇÃO DO PROFESSOR BILINGUE: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA AUXILIADA PELA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA SIMULTANEAMENTE.

ANDRÉA LARISSE CASTRO MOURA[316]

RESUMO: Este artigo objetiva explanar informações históricas quanto a importância do ensino bilíngue, tendo por objetivo motivar a leitura e interpretação de textos como proposta metodológica na formação de professores, através da contação de histórias. A **metodologia** utilizada foi um levantamento bibliográfico, em que se buscou fundamentadores teóricos que descrevem uma aprendizagem significativa aos surdos por meio de contações simultaneamente feitas em sua L1 (Libras) e L2 (Língua portuguesa). **Verificou-se** que de acordo com o avanço em relação a trajetória de ensino dos surdos, a formação de professores bilíngues, reforça a ideia da integração da Libras em sala para o melhor aprendizado. **Concluiu-se** que trabalhar a contação de histórias, aumentam as capacidades cognitivas e linguísticas do surdo, possibilitando melhores resultados, que colaborarão para reflexões positivas para a melhor compreensão e interpretação do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Contações de Histórias; Leitura; Bilinguismo.

INTRODUÇÃO

Este artigo, visa um estudo acerca de métodos de ensino e aprendizagem no ensino da Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos visto que a Libras é reconhecida como sua língua natural, tendo como a finalidade a identificação das dificuldades, bem como a implementação de intervenções pedagógicas para a melhor construção de textos ricos em coesão e coerência dentro da escrita. Justifica-se a construção deste artigo no processo contínuo de buscar novas estratégias de ensino para auxiliar na formação de professores quanto ao ensino da escrita dos surdos e sua interpretação na leitura de textos em sua L2, tendo o foco principal a possibilidade de interação significativa na forma de interpretar, ler e escrever seus textos. Logo, o referido estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem na educação especial dentro da modalidade escrita para o surdo tornam-se relevantes.

Corroborando com a ideia de Carvalho (2007), temos a Declaração de Salamanca (Unesco,1994), que estabeleceu o princípio fundamental da escola inclusiva em que "todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter", o que gera a necessidade de ser criado,

[316] Especialista em Docência em LIBRAS da Esamaz – andrealarisse.moura@gmail.com

melhorado e ampliado métodos de ensino da Língua Portuguesa, facilitadores no que diz respeito a compreensão de textos criados por surdos alfabetizados ou não em sua língua natural (Libras).

Partindo de pesquisas acerca da temática, é importante considerar as especificidades do processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa da pessoa surda, tendo em consideração que, este é um sujeito bilíngue. Neste sentido, respondendo assim os seguintes questionamentos como: Qual a importância da formação de professores bilíngues no ensino-aprendizagem de alunos surdos? Qual a importância do ensino bilíngue para alunos surdos? Será que ensinar através da contação de histórias em língua de sinais, irá melhorar sua escrita e criatividade?

Para responder essas questões, os objetivos desse artigo serão explanar informações históricas quanto a importância do ensino bilíngue, a importância da formação de professores bilíngues, investigando também o estimulo e a melhora da compreensão textual através da contação de histórias afim de expandir os conhecimentos desses alunos, melhorando sua escrita e criatividade. A metodologia utilizada será feita através de pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, as quais servirão de base para análise de dados e suas discussões.

3. METODOLOGIA

Para que esse artigo fosse desenvolvido, foi realizada uma pesquisa do tipo bibliográfica a qual se deve ao fato de ser o padrão de avaliação da instituição de ensino. Baseando-se em um estudo sobre a história do surdo na educação, a importância do Bilinguismo e o uso da literatura Infantil no incentivo da melhora na escrita do surdo. Os livros adotados para a contação, são histórias infantis ricas de ilustrações, tendo como finalidade atingir a necessidade do aluno surdo em entender a história contada em Libras, para assim colocá-la em prática na hora da reconstrução escrita.A metodologia escolhida servirá para propor o melhor entendimento da Língua Portuguesa através de sua contação em Libras, para assim dinamizar positivamente o ensino, gerando maior interesse do aluno surdo em sua busca pelo saber, contribuindo com a imaginação, a criatividade e o autoconhecimento da criança surda e também do ouvinte.

Dividiremos a metodologia para melhor entendimento em três etapas, são elas:

A primeira etapa do trabalho é a escolha de alguns **livros traduzidos** para a Língua Brasileira de Sinais (cita-se aqui Rapunzel Surda (possui uma certa semelhança vivenciada pelos indivíduos surdos), Pequena Sereia, Peter Pan, Os Três Porquinhos, Aladim e Chapeuzinho Vermelho). A seleção da história deve ser feita de acordo com seu conteúdo e seu nível de complexidade. Evidencia-se que os desenhos dos livros são importantes para que os alunos tenham a facilidade de interpretar o conteúdo assim como o texto escrito nas páginas para que todos visualizem e a estrutura da Língua Portuguesa.

No processo de leitura, o professor deverá utilizar a Libras e a Língua Portuguesa respectivamente com a intenção de expandir a história a todos os alunos surdos ou ouvintes. A todo momento o professor deverá ter o cuidado de esclarecer expressões desconhecidas caso surjam no decorrer da história.

A segunda etapa constitui-se do momento da contação feita em Libras e na Língua Portuguesa. Primeiramente com a apresentação do tema e dos personagens e seus respectivos sinais em Libras escolhidos a partir de uma característica física de cada personagem.

A terceira etapa chamada de roda de conversa terá como base teórica de Franchi (1987, p. 31), a qual identifica que:

> (...) a linguagem é um trabalho que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do "vivido", que, ao mesmo tempo, constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. O trabalho coletivo é fundamental para que cada um se identifique com o outro e a eles se contrapõem, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.

Sendo este trabalho coletivo, um momento de discussão quanto ao entendimento da história contada, pois proporcionará o desencadeamento de novas ideias para possíveis modificações em sua versão escrita, para fazê-los atuarem como os próprios narradores de histórias. O professor deverá utilizar essa etapa para tirar as dúvidas e solicitar a cada aluno uma nova versão escrita para assim, estimular o uso da Língua Portuguesa, proporcionando a esses alunos, subsídios importantes durante o processo de aquisição escrito.

4 ANALISE E DISCUSSÕES

Segundo a análise de textos estudados neste artigo, é possível retratar que, inúmeras foram as mudanças em relação a trajetória de ensino e aprendizagem dos surdos. Nessa linha de argumentação, primeiramente o Bilinguismo reforça a convicção de que é necessário ocorrer a integração da Libras para melhor aprendizado do aluno surdo dentro da escola. Nos PCN's (Brasil,1998), a inclusão dos alunos surdos com ouvintes é tratada como um desafio a ser superado pela escola e pelo próprio aluno. Considera-se como desafio na formação de professores, a aula oralizada, o aluno surdo estará interditado ao conhecimento visto que sem audição não haverá compreensão.

Seguindo ainda a linha de raciocínio dos PCN's (Brasil, 1998, p.46), "os textos escritos precisam ser complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: Língua de Sinais outros. Neste sentido, a escrita dos livros servirá para que o aluno conheça a grafia das palavras, com a finalidade de facilitar o aprendizado no momento que usar a escrita, mas a base principal desse ensinamento será a sua L1 favorecendo seu aprendizado. Cita-se nessa discussão Rampelotto (1993), explicando que essa dificuldade na escrita de alunos surdos, surge devido um confronto de sua língua materna com suas limitações auditivas que interferem na recepção da compreensão e estruturação da Língua Portuguesa escrita. Como objetivo de justificar a importância do Bilinguismo no aprendizado do aluno surdo, foi necessário investigar primeiramente as principais abordagens pedagógicas utilizadas na educação das pessoas surdas: Oralismo, Comunicação Total e o Bilinguismo.

A primeira como já foi citado, o Oralismo nas palavras de Goldfeld (1997, p. 31), "percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva". Sendo esta, uma abordagem que enfatiza a língua oral, sem nenhuma valorização de sua língua oficializada (Libras). A segunda também citada, é a Comunicação Total, que dá a completa liberdade na prática de qualquer estratégia, permitindo o resgate de comunicação, seja por meio de um método isolado ou pela combinação entre eles. Propõe que o surdo seja diferente e não deficiente. E finalmente o Bilinguismo, cujo estudo mostra-se preocupado que a Libras seja reconhecida e aceita na diversidade social, podendo contribuir para oportunidades semelhantes aos ouvintes na vida social como afirma Goldfeld (1997, p. 38)" O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país(...)". A contação de História pode ser

considerada importante dentro da abordagem do bilinguismo, pois tem a função de transmitir conhecimento, educar, instruir e também promover a inclusão, visto que essa inclusão é um desafio à sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN), para o Ensino Fundamental, destaca a importância da "Roda da história", ou seja, do momento que o professor ler histórias aos seus alunos e nesse momento é preciso incluir a Libras para que esse momento de leitura de histórias seja compreendido por todos em sala de aula, sejam eles ouvintes ou surdos, posto que há uma grande deficiência nesse sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, a escola foi acometida por uma representação pejorativa preconceituosa da pessoa com necessidade especial de uma maneira geral, sempre evidenciado como incapaz, como um coitado, excluído. Dentro deste olhar, essa criança foi estimulada indiretamente a não aceitação de sua condição física, mental, intelectual, reproduzida de discriminações que precisam e devem ser trabalhadas em sala de aula ainda no ensino fundamental para conseguir um novo olhar neste problema tão sério.

Como forma de diminuir esse fracasso, a proposta metodológica aqui explanada feita simultaneamente em Língua Portuguesa e Libras, como forma de interação positiva deste aluno com sua L1 e sua L2, facilita o aprendizado do mesmo, a fim de ser criado um vasto conhecimento conjunto de sinais e significados de sua língua materna com a grafia e o sentido de cada palavra em um texto, além proporcionar uma melhor interação entre professor e aluno em sala de aula.

Para a finalização de tais considerações, esse artigo pretendeu revelar que para o sucesso desse ensino, a escola precisa trabalhar o ensino da Língua Portuguesa de forma diferenciada para esses alunos, apresentando novas prática de exercícios, atividades e estratégias visuais específicas, dentro de cada tema estudado. Sendo o grande desafio, a adequação de todos dentro do direito garantido por lei: Aprender a ler e a escrever de forma ampla, propondo a inclusão de uma educação Bilíngue, com professores habilitados para este ensino e não somente como é feito em grande parte das escolas: O uso do intérprete educacional que somente repassa a informação ministrada pelo professor, sem conseguir explicar o real significado daquele conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei Federal nº 9394/96. LDB. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 15/03/2017.

CARVALHO, C. Formação de leitores: a contação de história. Dissertação (Mestrado em Educação), 2009. 189f. Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí (SC), 2009.

FERNANDES, Sueli F. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED,2006.
GOLDFELD, Marcia. A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. Caderno Cedes, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação especial no Brasil: História e políticas públicas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PEIXOTO, Renata C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. Cadernos CEDES, Ago. , vol.26, no. 69, p.205-229, 2006.

PEREIRA, M. C. da C. Leitura, escrita e surdez. Secretaria de Educação CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2005.

QUADROS, Ronice M. Educação de surdos, a aquisição da linguagem. Porto Alegre – R.S.: Artes Médicas, 1997.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. Processo e produto na educação de surdos. Santa Maria: UFSM/CE, 1993.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

NAS ÁGUAS DA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM DANÇA: A PREAMAR DA LICENCIATURA EM DANÇA DO PARFOR/ ETDUFPA

Ricardo Augusto Gomes Pereira[317]
Carlos Jorge paixão[318]

RESUMO: O objetivo do presente estudo é analisar a experiência da pesquisa em dança no âmbito da Licenciatura em Dança no PARFOR/ ETDUFPA/ UFPA, a qual foi desenvolvida em diversos municípios do Estado do Pará e formou em torno de 68 professores de arte dança. Para discutir essa temática, questiono a condição de corpo e conhecimento dos sujeitos formados nessa licenciatura, considerando que tais sujeitos em nada se identificavam com essa formação e se lançaram nessa aventura e formados, atuam de forma protagonista no ensino da dança nas escolas de Educação Básica no interior do estado. Essa problemática conduz a perceber que prática e formação se confundem na experiencia desses professores de dança que a partir dos conhecimentos aprendidos na licenciatura, rompem com os paradigmas da dança como pertencente a camadas privilegiadas da sociedade, trazendo-a para o cotidiano da pessoas, independente corpos e condições sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência. Dança. Formação de professores. Corpo.

INTRODUÇÃO

"A música na praça, o boi fazendo graça
é Ronaldo e seus meninos ensinando a nação
que o futuro tá no centro da cultura,
da cultura popular.
E taca carimbó de Pinduca, de Lucindo,
Cupijó, Verequete, Pavulagem dos meninos,
Eduardo, Taynara e Cavalero
vão tocar no Preamar, Preamar".
A força que vem das ruas – Almirzinho Gabriel

Na região amazônica, a preamar acontece com a cheia diária dos rios que serpenteiam e entrecortam a região e renovam a vida nas matas, da fauna, das pessoas que vivem desse ciclo que dia após dia que criam e recriam seus modos de vida e sustento daquilo que o rio lhes dá. Esse fenômeno se entrelaça com a cultura amazônica de maneira profunda, uma vez que é na preamar que se forjaram mitos e lendas que povoam o imaginário da região, o Boto nas noites de lua cheia, a Matinta que pede tabaco, a Cobra Grande que passeia pelos rios amazônicos, a Mãe d'Água protetora dos igarapés, enfim, tudo começa e termina na preamar,

[317] Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional (UNITAU). Mestre em Educação (PPGED/ICED/UFPA). Doutorando em Educação (PPGED/ICED/UFPA). Professor da Licenciatura em Dança PARFOR/ETDUFPA/ UFPA.
[318] Professor Doutor do ICED/PPGED/ UFPA

porque é nela que o fluxo das águas comanda as vidas de ribeirinhos, quilombolas, indígenas, o povo da Vila da Barca, parte do Jurunas e do Guamá, Icoaraci e Outeiro.

Eis a origem da cultura popular amazônica que nasce na preamar e se torna uma pororoca que se manifesta no carimbó que invade nossas almas e, como o samba, só não arrasta o pé quem já morreu, nem no céu dá ficar quieto, já que lá estão fazendo a festa com mestre Lucindo e Verequete que chama Mariana e as sereias do mar para rodar suas saias floridas no salão das estrelas e como bem afirma o poeta "ensinando a nação que o futuro tá no centro da cultura, da cultura popular".

Isso mesmo! Nós acreditamos nisso e fomos formar professores que traziam tudo isso em suas histórias de vida. Isso representava uma saída da zona de conforto, pois a formação de professores em dança para pessoas que desde criança faziam *ballet* clássico ou tiveram acesso a técnicas de Jazz, dança contemporânea ou mesmo danças para-folclóricas que constituíram aprendizagens importantes à ensinagem da dança era muito fácil, pois esse ensino se constituiria apenas aprofundamento do que já se sabia e isso não é nenhum demérito. Mas o desafio era outro: Que pessoas eram essas, que presentes nas salas de aula, não tinham nenhuma aproximação com o universo da dança? Como ensinar técnicas de dança para quem nunca teve uma iniciação? Que corpos eram esses que iam se aventurar a dançar?

Diante desses questionamentos, O objetivo do presente estudo é analisar a experiência da pesquisa em dança no âmbito da Licenciatura em Dança no PARFOR/ ETDUFPA/ UFPA, a qual foi desenvolvida em diversos municípios do Estado do Pará e formou em torno de 68 professores de arte dança.

A licenciatura em dança e os demais 19 cursos implantados pela UFPA para formar professores foram desafiados a saírem do conforto da sede e adentrarem nos municípios do Pará que iam além da Universidade *Multicamp,* já que foram solicitadas turmas em Gurupá, Mãe do Rio, Jacundá, Portel, Melgaço e tantos outros que nunca tiveram a oportunidade de uma universidade chegar em seus territórios. Isso é que pode ser chamado de uma preamar da formação de professores ou como diz Tracy Chapman[319],

> Você não sabe?
> Melhor você correr, correr, correr...
> Oh, eu te disse é melhor correr, correr, correr, correr...

[319] Música "Talkin' Bout A Revolution" de 1988.

Porque finalmente as mesas estão começando a virar
Estão falando numa revolução
Sim, finalmente as mesas estão começando a virar
Estão falando numa revolução, oh não
Estão falando numa revolução, oh não

Mesmo sob uma crise fiscal que ameaça sua continuidade, mesmo com uma Proposta de Emenda à Constituição - PEC 241, que reduz gastos com educação e saúde por 20 anos, o PARFOR segue resistindo, não mais como uma política pública de governo, mas como um compromisso das universidades, em especial das universidades públicas da Amazônia paraense, que formando professores estão promovendo uma revolução silenciosa ao referenciarem socialmente a qualificação de professores no lugar em que atualmente, como afirma Tracy, "as mesas estão começando a virar"...nós acreditamos nisso ...

METODOLOGIA

Este resumo é parte da coleta de dados da tese em andamento, a qual se constitui um estudo de natureza qualitativa que tem coletado informações a partir da inserção nos módulos semestrais do PARFOR, usando as narrativas e vivencias dos alunos nos municípios de Santarém, Marabá, Mãe do Rio e Castanhal. Ressaltamos que o presente resumo representa uma parcela desse processo de coleta de dados realizado principalmente nos municípios de Santarém e Marabá.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A licenciatura em dança é uma célula pequena e poderosa que desde sua concepção em seu Projeto Pedagógico já anunciava para que veio ao definir que formaria em nível superior professores pesquisadores que iriam atuar na Educação Básica do Estado do Pará com a possibilidade de continuar seus estudos em nível de pós-gradual *lato e stricto senso*, tudo isso apoiado na premissa da realidade amazônica, na criação artística e especialmente na pesquisa (PPC/ PARFOR/ ETDUFPA, 2011).

Como dito, o desafio de formar professores de arte em um estado amazônico não é tarefa fácil, uma vez que a dimensão geográfica e o difícil acesso a meios de comunicação, transporte, logística e material para o desenvolvimento do curso se apresentavam como desafios que foram encarados pela coordenação e pelos professores efetivos e contratados como um compromisso com a expansão da dança, não somente como componente curricular, mas como uma prática de vida que é direito de todo cidadão. Daí a convenção de que o eixo que nortearia a formação seria o corpo, considerando que o entendimento dos professores da

licenciatura em dança na elaboração de seu PPC era de que "a produção acadêmica de estudiosos tem revelado importantes questões referentes ao corpo, com propósitos pedagógicos centrados na educação integrada, onde a mente é valorizada em sintonia com o corpo" (PPC/ PARFOR/ ETDUFPA, 2011, p.29).

Essa concepção fundamentava-se na ideia de superação da dualidade entre corpo e mente proposta por Descartes no século XVIII, o qual compreendia que esses dois elementos não se misturavam e que o corpo assumia posição secundarizada diante da mente. O PPC da licenciatura em dança ao longo da execução do curso quebrou essa concepção ao buscar a técnica virtuosa em detrimento da técnica por ela mesma. Essa noção de técnica coaduna o pensamento deleuziano de seus círculos de virtualidades que se assentam sobre o que é atual, uma vez que "Todo atual rodeia-se de círculos sempre renovados de virtualidades, cada um deles emitindo um outro, e todos rodeando e reagindo sobre o atual" (DELEUZE, 1996, p.49).

Desse modo, Deleuze não se refere à virtualidade na perspectiva de valores, mas de algo real que não pode ser visto, mas sentido. A licenciatura em dança em seu PPC entendia que a formação atingiria pessoas que nunca tiveram acesso às técnicas de dança, mas que deveriam ser formadas para essa função, então a saída era encontrar uma metodologia que não prescindisse da técnica, mas que fosse além disso atingindo a "[...] particularidade que lhe cabe, entendendo o mecanismo evolutivo do corpo, como uma ferramenta fundamental no processo de ensino aprendizagem, com ações de caráter consciente, sensível, inteligível" (PPC/ PARFOR/ ETDUFPA, 2011, p.30).

Entendo que é isso que insere a licenciatura em dança do PARFOR/ ETDUFPA nos círculos de virtualidades deleuziano, já que formar professores sem uma prática efetiva de dança e fazê-los compreender que sua necessidade se coaduna com que Deleuze (1996, p.49) afirma ao expressar que "no centro da nuvem do virtual está ainda um virtual de ordem mais elevada... cada partícula virtual rodeia-se de seu cosmo virtual, e cada uma por sua vez faz o mesmo indefinidamente [...]".

Mas, que corpos foram formados pela ETDUFPA no PARFOR?

Turma de Licenciatura em Dança de Santarém (2012). Fonte: Facebook Licenciatura em Dança Santarém, acesso em 10/10/2015.

Acredito que a imagem responda à pergunta, pois os corpos que se apresentam na imagem vão além do virtual deleuziano, cuja a forma é marcada por mulheres e homens que traduzem os quilombos, furos, estradas, florestas com toda a bagagem cultural que lhes permitiu a docência-pesquisa anunciada nos objetivos do curso.

Entendo que é isso que insere a licenciatura em dança do PARFOR/ ETDUFPA nos círculos de virtualidades deleuziano, já que formar professores sem uma prática efetiva de dança e fazê-los compreender que sua necessidade se coaduna com que Deleuze (1996, p.49) afirma ao expressar que "no centro da nuvem do virtual está ainda um virtual de ordem mais elevada... cada partícula virtual rodeia-se de seu cosmo virtual, e cada uma por sua vez faz o mesmo indefinidamente [...]".

Sem prescindir do ensino da técnica, a licenciatura em dança, pautada no eixo do corpo preocupou-se em desenvolver uma pedagogia própria para essas turmas de forma a fazer com que a dança fosse uma maneira de refletir sobre sua existência e que dela é que emergem as forças aparentemente anárquicas, mas que representam a compreensão de si no mundo, o seu mundo do qual emerge a cultura local e as "As manifestações da cultura popular local são consideradas elementos reveladores de estéticas, pensamentos e vivências que se transformam em poéticas e que fazem parte de ações que podem e devem ser inseridas no contexto educacional" (PPC/ PARFOR/ ETDUFPA, 2011, p.31).

Assim, essas concepções implícitas ou explicitamente mostram a seriedade com que essa formação é desenvolvida, já que o coletivo dos docentes que atuam na licenciatura

realizam plenamente seu papel de professor-pesquisador que está na base do curso, evidenciando, assim, o trabalho de ensino-pesquisa-extensão que acontece em um grande processo investigativo a partir das identidades amazônicas, como se pode observar na figura 01, na qual o professor Dr. Éder Jastes ministra aula prática com a turma de Marabá no município de Itupiranga, às margens do Rio Tocantins.

Figura 01: Turma de Marabá em Aula prática da disciplina Manifestações Espetaculares Brasileiras com o Prof. Dr. Éder Jastes em Itupiranga. Fonte: Edilene Brito (2015).

CONCLUSÕES

Através dessa imagem, podemos ter a certeza de que a licenciatura está cumprindo seu papel na direção de formar professores para efetiva docência, pois não são professores bailarinos, mas professores que fazem da sua docência uma oportunidade de educar o corpo mediado pela cultura, trazendo corpos verdadeiros, modelados pela realidade. Prática e formação se confundem nas experiências dos professores que desenvolvem um modo de fazer dança diferenciado, mas relacionado à experiência humana com a cultura e com o cotidiano, já que a beleza reside na experiência estética produzida.

REFERÊNCIAS

ESCOLA DE TEATRO E DANÇA DA UNIVERSIDSDE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança PARFOR**. Belém/PA: ICA/ETDUFPA, 2011. 118p.

DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Dialogues**. França/ Paris: Flammarion, 1996.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, vol. 3, 1996.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PARTIR DO GÊNERO FÁBULA

Eduarda Modesto Trindade
Dayse do Socorro Assunção Franco
Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

RESUMO: O presente trabalho foi realizado com uma turma do 1º ano do Ciclo de Alfabetização de uma escola estadual. O objetivo foi desenvolver atividades de leitura, escrita e oralidade a partir do gênero discursivo fábula. Assim, relacionando a importância dos cuidados de si com as relações sociais, por meio de atividades inclusivas para possibilitar a participação de todos. Demonstraremos que o uso de gêneros discursivos no processo de alfabetização da criança é importante para que haja maior desenvolvimento da criatividade e da imaginação de todos. A criança pode ter mais facilidade para formular e expressar as suas ideias. Verificou-se, dentre outros aspectos, que os alunos se envolveram com as etapas da proposta. Suas escritas foram mais desafiadas com o desenvolvimento da proposta da equipe.

PALAVRAS-CHAVE: Fábula; Alfabetização; Inclusão; Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho desenvolvido durante dois dias consecutivos no período matutino. Utilizamos o gênero fábula como ferramenta de ensino através de atividades as quais abordavam aspectos como familiarizar os alunos no âmbito artístico experimentando os diversos instrumentos da Arte (artes visuais, música, entre outros) utilizando-os em seu cotidiano. Induzir o aluno a refletir sobre onde ele se localiza, como é o seu habitat natural e a diferença entre as demais, mostrar a importância da matemática para a vida, desenvolver habilidades sobre números ordinais, sequenciais, lógicas, ordem crescente e decrescente, permitindo associações entre vida escolar e cotidiano em suas comunidades.

Compreender diferentes aspectos das áreas do conhecimento que convergem para o processo de leitura e escrita nos Anos iniciais. Estimular o aluno com atividades que potencializam o seu desenvolvimento desencadeado por ações motoras, contribuir para o conhecimento sobre o corpo e as práticas corporais que lhes possibilitam o bom desenvolvimento do mesmo, entre outros. Os alunos reagiram de forma positiva, o Aluno 1 o qual de inicio foi o que mais nos receptou bem, foi um dos que mais participativos nas atividades desenvolvidas, já a Aluna 2 de inicio foi a mais receosa de todos, porém, no desenvolver das demais atividades foi uma que nos deu resultados surpreendentes, assim como todos da sala, conforme passaremos a discutir.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O presente trabalho baseia-se na ideia de que é preciso abordar a literatura desde o início do processo de alfabetização, uma vez que

> em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes. (PNAIC, 2013, p.32)

Sendo assim, partimos do fato que "uma prática de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever" (BRASIL, 1977, p. 43). Podemos incentivar nossos alunos a terem o hábito da leitura, levando em consideração o apoio que os pais precisam dar, pelo menos, enquanto estão em suas residências. Autores como Bronckart (1999) e Schneuwly (2004) apontam algumas possibilidades para este trabalho com a linguagem.

O uso do gênero "fábula", pois o mesmo pode chegar com mais facilidade até os alunos por conta da ludicidade que o mesmo trás consigo, visto que "a fábula tem a finalidade de ensinar e diverti através de acontecimentos imaginários. Ela ainda apresenta o conceito fábula como 'vocábulo latino, pertence ao mesmo radical de falar que tem dupla finalidade: instruir e divertir" (CARVALHO, 2013, p. 4).

Diante desse fato, trabalharemos a fábula como ferramenta para o ensino dos cuidados com si vinculado com ao Estudos Sociais, para que assim possamos contribuir para a formação do nosso púbico alvo. Trabalhar as especificidades de cada aluno a partir do fato de que podemos desenvolver atividades que levem o indivíduo a entender o seu meio ambiente e as possibilidades, pois

> Nos três primeiros anos, as propostas de atividades devem considerar a ampliação no universo de conhecimento do aluno a partir de si mesmo, do contexto em que vive e da diversidade do mundo. É necessário construir o contraponto entre o local e o global, apresentando a realidade do aluno e suas experiências como uma das possibilidades de se viver, mas não a única ou a melhor." (Silva, et al, 2012).

METODOLOGIA

Este estudo consiste na socialização dos que tiveram técnicas como no primeiro dia que consistiu no primeiro momento de Contação da fábula por intermédio do teatro de máscaras. Começaremos a contação da história para familiarizar os alunos e os aproximar do texto, usaremos as máscaras para que os alunos possam fazer a relação da história com os personagens, para que assim eles possam internalizar com mais facilidade, logo depois foi feito propor perguntas sobre a fábula e os alunos respondiam com verdadeiro ou falso. E familiarizamos a fábula com as crianças que os mesmos não sabiam essa fábula e foi comentada pelos docentes.

No segundo dia, os alunos foram envolvidos na recontação da fábula para socialização dos alunos que faltaram no primeiro dia, deixando os mesmos familiarizados com a história. Para este momento, foram utilizadas máscaras pelos alunos que participaram do primeiro dia. Em seguida, introduzimos os estudantes a música que foi composta pelo grupo, onde resumia a fábula contada no dia anterior, os alunos usando as máscaras dos personagens aprenderam e cantaram a música. Posteriormente, apresentou a Corrida de revezamento Desenvolvimento: Os jogadores são organizados em duas filas.

A partir de uma linha de saída, a um final determinado, o primeiro jogador de cada fila deve correr contornar o obstáculo, retornar e bater na mão do segundo jogador, e assim sucessivamente. Foi vencedora a fila que o primeiro voltar a ser o primeiro, Em seguida, foi o teste de atenção Desenvolvimento: As crianças foram informadas antes de ser contada a fábula que prestaram bastante atenção, pois no final da história foram feitas perguntas a respeito dela. Cada pergunta certa valeu um ponto.

A sala foi dividida em apenas três grupos, para abrangermos apenas primeiro, segundo e terceiro lugar. Ganhou a equipe que obteve mais pontos. No final, subiram ao pódio para a premiação. No término, ouve desenvolvimento de cada equipe teve uma cor e um personagem da fabula para participar, ao lançar o dado de cores no tabuleiro, dependendo da cor que caiu no dado este avançará uma casa. Venceu quem cruzou primeiro a linha de chegada e todo

RESULTADOS

Durante o processo das atividades, levamos em conta a participação de cada aluno em cada atividade. E verificando a desempenho dos alunos e alcancem o objetivo da fábula e que conseguisse desenvolver as atividades que propomos, observamos que os alunos primeiro

entendiam o que era a fábula e os personagens (animais). E, principalmente, a Moral que a fábula passa. Eles conseguiram compreender toda a história, pois todos responderam às perguntas de modo correto e nos dias que seus colegas não foram no primeiro dia os alunos nos ajudaram na contação para seus amigos.

Percebemos que foi possível proporcionar melhor às crianças a mensagem que o gênero discursivo fábula tem como de suma importância para os alunos levarem para sua vida. Diante disso, demostraram interesse de saber uma nova história, pois os alunos não sabiam a fábula, pois reescrevemos a narração, Nesse sentido, a equipe percebeu que os alunos gostaram das atividades e participavam de cada momento que esse gênero e a leitura e de grande importância para ter um enfoque na leitura e na condição de sujeito em conhecimentos, novos saberes, e opiniões.

A atividade de completar os desenhos dos animais citados na história revelou que os alunos tinham o conhecimento prévio de alguns animais, outros não. No entanto, isso não foi motivo para que não completassem a atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho favoreceu que as crianças usassem os gêneros fábula na relação com seu cotidiano para ampliar seus conhecimentos, divertir-se e ativar a imaginação. Contudo, os ensinamentos que a fábula traz são importantes, pois as instruções são de valor moral e de respeito com outro, para que os alunos consigam ter entendimento sobre como o convivo e importante para a formação de todos. Considerando que as atividades ajudem os alunos para tentar complementar os nossos entendimentos sobre a inclusão de todos na sociedade e na classe escolar, afirmando que a utilização das fábulas ampliam os campos pedagógicos dos professores e dos alunos. Ao introduzir o desenvolvimento do plano foi possível comparar e colocar em prática o que vemos na teoria, em sala de aula.

O professor precisa estar disposto e preparados para fazer adaptações no plano de aula. Além disso, conseguimos observar que cada criança realmente possui um ritmo de aprendizagem, que deve ser respeitado. Logo fez necessário após conversamos com a professora regente tivemos que retirar uma de nossas atividades propostas, pois não seria capaz de aplica-la, dado desenvolvimento dos alunos, porque nenhum sabia ler ainda.

Ao aplicar as demais atividades, vimos que a turma se envolveu. O tema principal fábula e sua multidisciplinaridade é sim um meio possível de se trabalhar. Alguns alunos antes de começar as atividades, demonstraram um certo receio, estavam introspectivos. Entretanto, ao iniciar os trabalhos aos poucos iam nos permitindo a aproximação com os professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Barbara Vasco. Compêndio de Literatura Infantil. São Paulo: IBEPInstituto brasileiro de edições pedagógicas, 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 /Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

O QUE (NÃO) DIZEM OS TEXTOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Silvana Bandeira Oliveira
UFPA-Brasil
oliveirabandeira@yahoo.com.br

RESUMO: Analisamos as imagens do professor de português da Educação Básica nos discursos de formação continuada, a partir perspectivas discursivas de Pêcheux (1993). Discutimos como elas se relacionam ao contexto das avaliações de aprendizagem do Brasil contemporâneo, em que o ensino de Língua Portuguesa é pensado sem considerar outros fatores que influenciam o processo educacional. Verificamos nos textos de apresentação do PROFLETRAS, postados no site da CAPES e da UFPA que as imagens do professor pouco capacitado e do professor ideal subjazem ao discurso de formação continuada e justificam formas de intervenção presentes no cenário educacional brasileiro, o qual se constitui a partir de um "novo discurso" de qualidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Imagens discursivas; Professor de Língua Portuguesa; Formação continuada.

INTRODUÇÃO

As informações sobre os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015 não são animadoras com relação ao processo de aprendizagem dos alunos da educação básica. Para exemplificação, em termos nacionais, temos os resultados do IDEB 2015. A nota nacional foi alcançada apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com um resultado de 0,3 acima da meta[320]. Baseados nesses e em outros dados, o poder público vem investimento em programas de formação continuada, entre eles, o de formação de professores de Língua Portuguesa, denominado PROFLETRAS.

Em nosso trabalho[321] investigamos esse programa, criado em 2013, um curso de pós-graduação voltado para professores em exercício no magistério em todo país. Acreditamos que o programa é fruto uma proposta que ganhou força a partir das reflexões acerca dos resultados de baixos índices de aprendizagem em Língua Portuguesa nos

[320] Meta nacional de 5,0 para o ano de 2015.
[321] Este trabalho faz parte das investigações e análises que constituem a tese de doutorado em Estudos Linguísticos-PPGL/UFPA.

sistemas que avaliam a educação no Brasil. Assim, trazemos para a discussão a seguinte questão: Que imagem acerca do professor de Língua Portuguesa da Educação Básica é constituída no cenário contemporâneo dos sistemas de avaliação da educação brasileira? O que nos interessa ao investigar esse programa é saber quais são as imagens discursivas do professor de Língua Portuguesa pressuposta(s) nesses documentos de apresentação do programa.

METODOLOGIA

Elegemos como corpus para essa comunicação os textos postados no site da CAPES e da UFPA, textos que consideramos documentos do programa, poracreditarmosque neles podemosobterinformaçõesmaisgeraissobreocurso. Nossa discussão está compreendida numa perspectiva discursiva, por meio do jogo de imagens criado por Pêcheux (1993).

Dentro desse jogo, Pêcheux (1993) argumenta que o ato de comunicação a mensagem do destinador A para o destinatário B deve ser substituída pelo termo discurso- palavra em curso, em movimento- uma vez que tal mensagem de A e B funciona como uma sequência verbal que produz efeito de sentido entre os pontos A e B. Nesta perspectiva, eles fazem parte de um processo de significação que ocorre ao mesmo tempo (ORLANDI, 2001).

Segundo Pêcheux (1993, p. 82), os pontos A e B "designam lugares determinados na estrutura de uma formação social", os quais não devem ser interpretados como pessoas reais. Eles são constituídos a partir do que se diz baseado em determinadas formações discursivas, as quais se manifestam dentro de uma dada formação ideológica, logo A e B não funcionam fisicamente no discurso, mas suas imagens que advém desses lugares, as quais pertencem a formações imaginárias. Assim um sujeito que lança um discurso, da posição de A, ao outro na posição de B, pode o assumir tomando por base as seguintes indagações: *"Quem sou eu para lhe falar assim?", "Quem ele é para que eu lhe fale assim?"* e ainda *"De que lhe falo assim?"*. As formações imaginárias podem, portanto, remeter as imagens que os interlocutores fazem de si e do outro nas situações durante o ato discursivo, bem como dos dizeres postos nos atos comunicativos, o que Pêcheux designa pela letra R-referente do discurso.

Para esta análise foram selecionados os trechos sobre objetivos do programa. Por meio dessas informações, podemos discutir o que o curso diz e também aquilo que deixa de dizer

acerca desse professor, pois "embora cada elemento do texto possa ter formas 'normais' de uso, ele refere-se também a outros possíveis significados, ao mesmo tempo" (APPLE, 1989, p. 171).

Objetivos:
A *capacitação* de docentes em nível de mestrado profissional, por meio do PROFLETRAS, tem como objetivos:

o *aumentoda qualidade do ensino* dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada *curva ascendente* quanto à *proficiência* desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;

*o declínio das atuais taxas de evasão*dos alunos durante o ensino fundamental;

o *multiletramento* exigido no *mundo globalizado* com a presença da *internet*;

o *desenvolvimento de pedagogias* que efetivem a *proficiência* em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental.

O PROFLETRAS busca também concretizar os seguintes objetivos:

qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em *ambiente online e offline*;

instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles *passem a bem conduzir* classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de *competências linguísticas* dos alunos, seja no que tange aos *quadros de desenvolvimento atípicos* que os alunos apresentem;

indicar os *meios adequados* para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes *digitais e não digitais*;

salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas *de forma que os docentes saibam trabalhar* peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos *textos*;

aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;

instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar *material didático inovador* que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

Fonte**:**http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/PROFLETRAS

O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), cuja coordenação geral está sediada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/Natal), *é um Programa de Pós-Graduação stricto sensu (nota 4)*, criado em 2013, que tem como finalidade a *"capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país" (trecho do Regimento do Programa)*. *A UFPA é uma das 49 unidades* que integram o conjunto de Instituições Associadas do Programa (IAPs), tendo atualmente *35 alunos matriculados e 14 professores Doutores envolvidos*. A UFPA é a Instituição que vem apresentando a maior demanda do Programa em todo o Brasil, tendo obtido em 2013 o *recordede 857 candidatos inscritos para 26 vagas*.

Fonte: http://PROFLETRAS.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao

DISCUSSÃO

A partir da leitura dos textos podemos pensar na imagem dos professores da área de Língua Portuguesa pressuposta nos discursos materializados nas postagens. Entendemos que a CAPES e a UFPA são instituições responsáveis pela divulgação do texto. Logo, passarão a ocupar a posição de locutor A, que discursa acerca da docência, da formação do professor, no qual estão implicadas imagens do profissional de Letras. Deste modo, julgamos pertinentes os seguintes questionamentos: *"Quem sou eu para lhe falar assim?", "Quem ele é para que eu lhe fale assim?"* e ainda *"De que lhe falo assim?"*.

No texto em análise, fazemos menção ao primeiro referente (R) deste discurso: o programa de Pós-Graduação. As informações apresentada no texto da UFPA propiciam a criação de uma atmosfera favorável à imagem do programa. Os termos *49 unidades*, *Pós-Graduação stricto sensu (nota 4), melhoria da qualidade do ensino* associados ao nome *PROFLETRAS,* auxiliam na construção de uma compreensão acerca do curso que cria no imaginário do interlocutor um efeito de sentido positivo, tanto a respeito da concepção do programa, quanto das instituições que dele fazem parte. Esse ponto inicial atende a pergunta do locutor A em relação ao referente, que em Pêcheux (1993) seria: *De que lhe falo assim*?

Em contrapartida a esse discurso, que visa à construção de uma imagem favorável ao programa, podemos dizer que outra ideia está implícita, algo que tem a ver com uma imagem fragilizada do professor de português, alguém que não está capacitado suficientemente para exercer suas atividades docentes. Esta última imagem aparece de forma velada ao tratar os fatos. O trecho *contribuir para a melhoria* parece indicar que se quer melhorar algo que ainda não está no nível do desejado: o ensino de Língua Portuguesa no país.

Ao considerarmos o termo *capacitação* apenas relacionado aos professores de Língua Portuguesa, e não as escolas ou demais professores, nós somos levados a interpretar apenas como uma "multiplicidade de indivíduos": a seleção de um certo número de profissionais da área de língua para passarem por esse processo de formação, tornando-se aptos a desenvolverem o ensino de português.

Percebemos a partir dessas primeiras exposições alguns contornos da imagem do professor de Língua Portuguesa, a imagem da pouca qualificação, a qual está implícita no objetivo do curso. Notamos, portanto, que ao mesmo tempo em que há uma construção favorável em torno da imagem do curso, por meio da seleção de informação das postagens no texto da UFPA, essa imagem ganha reforço, posteriormente, numa construção desfavorável do ensino do português, em outras palavras, da prática docente do professor, e por consequência, do próprio professor. Ao aprofundar ainda mais as ideias construídas em torno da imagem do professor, temos a grande quantidade de objetivos descritos no texto da CAPES, isso indica que o professor ainda precisa desenvolver uma série de habilidades para o *exercício da docência*.

Aumento da qualidade, curva ascendente quanto à proficiência nas habilidades de leitura e escrita dos alunos, bem conduzir classes heterogêneas são termos que novamente

deixam implícito a ideia de que o trabalho desenvolvido pelo professor ainda não alcançou os níveis desejados para uma educação de qualidade, o que torna cada vez mais sua imagem fragilizada no seio da sociedade. A solução desses problemas, agora, está proposta nos objetivos do programa, objetivos que o professor de Língua Portuguesa precisará alcançar em suas salas de aula, e alcançará, seguindo a proposta do curso. Surge, assim, a imagem do professor ideal, que tem nos discursos do programa o seu próprio discurso. De um lado, temos um professor, que é um profissional cujas práticas docentes não atendem aos índices educacionais que servem à mensuração da qualidade da educação, mas que precisa *responder aos desafios* educacionais do Brasil contemporâneo. E de outro lado, um curso, ao qual cabe: *qualificar* os mestrandos/docentes (...); *instrumentalizar* os mestrandos/professores (...), *indicar* os *meios adequados* para trabalhar (...); *aprofundar os conhecimentos dos docentes* (...), transformando, portanto, o trabalho desse profissional, tornando-o um professor ideal.

Assim, o professor ao cursar o programa tem suas chances aumentadas no que se refere a mudanças de prática, alcançando ou bem próximo de alcançar uma prática que fora idealizada para sua ação docente, deixando de lado ou relegando a segundo plano importantes discussões sobre outros aspectos que se relacionam e/ou influenciam o processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Assim, busca-se alterar as práticas docentes, mas as estruturas sociais, políticas e econômicas permanecem as mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho discutimos o jogo de imagens proposto por Pêcheux (1993) a partir da análise dos textos de apresentação do Programa de Mestrado em Rede/PROFLETRAS, destacando as imagens discursivas do professor de Língua Portuguesa pressuposta nesses documentos, como as imagens de um professor ideal e de um professor fragilizado emergem dentro de uma análise discursiva e como significam no contexto em que os sistemas de avaliação de aprendizagem do Brasil contemporâneo dão ênfase ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A imagem do professor de língua se destaca por aquilo que lhe falta, e em contrapartida, o programa aparece como suplência dessa carência, dessa falta, responsável por transformar a prática pedagógica e, consequentemente, a imagem do docente em ideal.

Por nossa análise ter um caráter discursivo, propomos outros diálogos- a partir de outros ângulos acerca da formação continuada do professor de Língua Portuguesa- haja vista que "(...) as interações não se dão fora do social mais amplo; porque o ensino da língua (...) não está infenso às interferências do sistema escolar e este do sistema social" (GERALDI, 1997, p.61).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APRESENTAÇÃO DO PROFLETRAS. Disponível em:http://PROFLETRAS.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao. Acesso em: 10 jan 2017.

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Trad. De Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GERALDI, João Wanderley.**Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

ORLANDI, Eni Puccineli, **Análise do discurso**: Pincípios e procedimentos. 8ed. Campinas: Pontes, 2001.100p. Disponível em: http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/ORLANDI-Eni-P-Analise-Do-Discurso-Principios-e-Procedimentos.pdf. Acesso em 18 mar 2017.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET; HAK (orgs.) *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Unicamp, 1993. p. 61-163.

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS). Disponível em:http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/PROFLETRAS. Acesso em: 12 jan 2017.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

OS "DESLIMITES" DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PEDAGOGIZAÇÃO OU FRUIÇÃO

Elizabeth Orofino Lucio
UFPA/IEMCI/BRASIL
orofinolucio@ufpa.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões advindas da tese intitulada "A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita". O estudo toma como pilares as contribuições da perspectiva dialógica de linguagem para dialogar com os discursos advindos de eventos de uma pesquisa-formação. Neste estudo, busco refletir sobre o processo de desenvolvimento da estratégia didática de leitura literária e analiso o acervo literário, os discursos de professores pesquisadores e alfabetizadores, presentes nas pautas, nas atas e na formação, buscando compreender a relação entre os espaços-tempo de leitura literária e suas intencionalidades na formação. A análise dos eventos de pesquisa permite concluir que a pedagogização e a fruição configuram-se em alguns discursos docentes como forças antagônicas, constituindo-se uma questão importante para o campo.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; estratégias didáticas dialógicas; literatura.

> *Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. [...]. É necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado.*
>
> *Antonio Candido*

Neste artigo, busco refletir sobre o processo de desenvolvimento da estratégia didática Leitura Literária a que se propuseram os pesquisadores formadores e professores da escola básica durante os encontros da pesquisa-formação. Desse contexto, analiso o acervo literário, os discursos de professores pesquisadores e professores alfabetizadores, presentes nas pautas, nas atas e na formação, buscando compreender a relação entre os espaços-tempo de Literatura Literária e suas intencionalidades na formação docente.

Os eventos de formação e a estratégia de Leitura Literária constituem-se preocupações com um caminho que garanta o direito à literatura e assegure ao docente a vivência estética do texto literário, assim como assegure a possibilidade de criação de novas práticas efetivas no processo alfabetizador. Discutiremos de que forma a literatura pode contribuir para a criação de situações contextualizadas de linguagem, ao relatarmos a potencialidade do trabalho

pedagógico que vai além das intencionalidades formadoras e didatizantes, pois o ato/acontecimento proporciona fruição estética dos docentes leitores e uma ancoragem experiência ético-estética do outro e não a "instrumentalização docente".

Uma das perspectivas que norteiam este estudo é a de que a Literatura, tal como argumenta Cândido (1972, p. 805), seja uma força humanizadora, que revela o ser humano e, ao mesmo tempo, "pode formar", pois "a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua em toda sua gama", ela levanta questões, tensões, conflitos, potencializa sentidos, ajuda-nos a compreender o mundo que nos cerca e quem somos ou poderemos ser, faz-nos entrar em contato com outras realidades, "humaniza em sentido profundo", "faz viver"(1972, p. 805).

Esta compreensão converge com a concepção de letramento literário como "o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67) e mobiliza-nos na busca por um caminho que garanta o direito à literatura, de uma vivência estética do texto literário.

Muitos dos que pensam e trabalham com a formação continuada de professores, sobretudo dos anos iniciais, partem do pressuposto de que a potencialidade do trabalho pedagógico vai além das intencionalidades formadoras e didatizantes, pois o ato/acontecimento proporciona fruição estética dos leitores e uma ancoragem para a experiência ético-estética do outro, e não uma mera "instrumentalização docente". Nesse campo, têm surgido importantes discussões sobre as possibilidades de criação de novas práticas efetivas no processo alfabetizador, a partir de questionamentos como: por que a opção pela literatura como estratégia formadora docente? Para que serve a literatura na formação continuada docente? Que lugar a literatura realmente ocupa nas práticas dos professores formadores e dos professores da escola básica?

Foi buscando, portanto, o encontro das perguntas e respostas possíveis que começamos a trilhar, junto com o grupo, um caminho de formação que nos garantisse possibilidades de "inventarmos" práticas pedagógicas efetivas com a literatura. Ao lado de Bakhtin (1929), que postula que o sujeito é constituído pela linguagem e que sua consciência forma-se a partir das interações ideologicamente marcadas pelo horizonte social de cada grupo que compõe uma sociedade; e de Tardif (2007) que destaca a heterogeneidade dos saberes docentes e descreve as diferentes fontes das quais tais saberes emanam, partimos para

o diálogo, trilhando o seguinte caminho: primeiro, realizamos algumas considerações sobre literatura e formação docente; posteriormente trazemos os conceitos bakhtinianos de ética e estética e seu elo com o trabalho com a literatura e a linguagem na formação mesclada com *flashes-eventos* da formação e finalizamos fazendo algumas ponderações referentes aos processos de pedagogização e fruição da literatura na formação.

Entendemos que a potencialidade dos pressupostos bakhtinianos para a compreensão das relações linguagem/cultura faz-nos entender que as leituras literárias têm valor para cada sujeito na medida em que é lida, experienciada, dialogada, ou seja, "todo ato cultural vive por essência sobre fronteira"(BAKHTIN,1993, p.87) do diálogo com a ética, pois a *estética* é o acabamento do agir do sujeito.

A visão estética parte de um centro de valor do ser-evento, do "acontecimento realizado em que "o mundo se dispõe em torno de um centro valorativo concreto, que é visto, amado e pensado" (BAKHTIN,2010, p.124). Assim, a construção do sentimento do mundo é possível a partir do que é percebido e valorado pelo ser humano.

No contexto de formação, corremos sempre o risco de apresentar propostas que venham a "completar muitos vazios", nas palavras de Manoel Barros, mas "nesse sentido, na relação livro e leitura vale o questionamento: o que os leitores fazem com os livros e o que os livros fazem com os leitores?" (CORSINO, 2008, p.29), parafraseando Corsino, o que os professores e formadores fazem com o livro e o que os livros fazem com os formadores e os professores?

A apresentação a literatura como conteúdo distante dos desejos e expectativas dos professores constitui-se em uma possibilidade. O esforço didático da formulação da leitura literária está em criar estratégias para que o texto literário atinja o centro de valores de cada leitor, construindo uma relação significativa com o autor, pautada não apenas na sua legitimidade social, mas também nas formas de abordar algumas temáticas e representações de mundo que se aproximem do universo referencial de cada um.

O esforço didático de "completar muitos vazios" da formação docente diante do universo literário foi no sentido de promover uma "escolarização" adequada da literatura: do como o texto literário precisa ser vivenciado, como se deve trabalhar o texto de forma a incentivar os leitores.

Nas experiências leitoras na formação, foram mobilizadas as escolhas estilísticas dos autores, na seleção lexical e na construção estética como produtoras de sentido, enriquecendo a visão estética dos leitores professores em uma "pedagogização" da linguagem. Por outro lado, a compreensão de que a literatura e todos os signos ideológicos são tecidos nas relações sociais e históricas nas quais se inserem leitores e escritores que se afirmam na e pela linguagem, foi conscientemente experienciado na relação de cada professor leitor com os autores e os livros apresentados.

Na emoção literária(LAHIRE, 2002,p.95) entre o mundo vivido e o mundo escrito, na "confluência do próximo e do distante, do mesmo e do outro, do semelhante e do diferente"a estratégia leitura literária faz-se como uma possibilidade de "desfazer o normal" como uma forma consciente de que "Desfazer o normal há de ser uma norma". A leitura literária na formação precisa ter um tempo e um espaço organizado, com acervo selecionado para que os docentes reconheçam a literatura como um processo de construção do mundo, com um sentimento de pertença de uma sociedade grafocêntrica, e como integrantes de uma formação cultural. Para finalizar questionamentos: quais os "deslimites" da literatura na formação?

A questão da Leitura Literária na formação de professores configurou-se como um tema relevante (BRITTO, 2003; LAJOLO,1992,1993; SILVA, 1998, FRIGOTTO, 2011), sob o ponto de vista da pesquisa em Educação, uma vez que se verificou uma crescente produção bibliográfica no campo. Ressaltam-se também as expectativas sociais em torno do "professor leitor" e os discursos proferido por distintas esferas sociais que apontam, com diferentes posições axiológicas, a leitura como fundamental no processo de transformação social. Formar leitores em potencial impõe-se, portanto, como um dos principais objetivos docentes na escola.

Atingir tal objetivo, no entanto, remete-nos ao questionamento que inicia essa seção: para que a leitura literária na formação continuada docente?

Primeiramente, destacamos que a formação cultural de qualquer pessoa passa pelo direito à literatura e que o acesso aos bens culturais está distante da população brasileira e dos próprios docentes, que, embora tenham dado "um salto de escolarização, realizando um curso de nível superior, (…) encontram-se em vácuo cujo preenchimento só poderá acontecer à medida que os professores venham a ter acesso aos bens culturais que sempre foram negados às famílias de que procedem" (GERALDI; GERALDI,2011, p. 42).

Nesse sentido, do direito a literatura, afirmamos que a experiência da leitura literária na formação continuada docente

> (…) não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, mas também como vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita na palavra narrativa e a palavra feita matéria na poesia são **processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e dos escritos**. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar o que queremos dizer ao mundo, assim nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2006, p. 17) (grifos nossos)

Sendo assim, é fundamental assegurarmos que a literatura necessita consolidar um lugar no processo de formação docente, embora a análise das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia[322], no ano de 2011, em algumas universidades fluminenses (UERJ,UFRJ, UNIRIO, UFRRJ) (LUCIO, 2012, p. 81), mostrem que a literatura não faz parte do rol de conhecimentos que integrem a formação inicial docente, o que faz que essa formação fique restrita, na maioria dos casos, àquela recebida na educação básica ou àqueles que pertencem às famílias que possuem um certo *capital cultural*[323] (BORDIEU, 1964).

Ao fazermos uma busca nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores em nível médio, existentes na Rede Estadual do Rio de Janeiro, e nos documentos de Reorientação Curricular dos anos de 2006, 2010, constatamos a ausência da disciplina Literatura Infantil.

É vital a literatura na formação continuada docente como estratégia pedagógica de formação, não a partir de uma história de literatura pelo viés da noção conteudista de ensino, mas a partir de uma literatura que garanta aos docentes a possibilidade de inserir-se em práticas de leitura e escrita, de modo a oferecer experiências coletivas de leitura, uma leitura que "garanta a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza" (COSSON, 2006, p. 23).

Por fim, devemos entender que a leitura literária na formação continuada docente compreende que a literatura serve como um *direito humano* e uma prática social, portanto de responsabilidade das instituições formadoras educacionais. A questão desafio é garantir sua vivência ética, estética e seu "poder" de humanização.

[322]O trabalho intitulado *Professor de leitura e escrita: imagens do presente* foi apresentado por nós na VII Jornada de Estudos Literários, no ano de 2012, na UERJ Maracanã, e encontra-se disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/jel/2012/cadresumosJEL2012.pdf.
[323]O conceito de capital cultural é um termo cunhado e utilizado por *Bourdieu* para analisar situações de classe na sociedade.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec,

____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Toward a PhilosophyoftheAct. Austin: Universityof Texas Press, 1993a. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

____.**Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CORSINO, P.**Infância e literatura: entre conceitos,palavras e imagens**. Revista Teias, v. 16, p. 108-123, 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3ª ed. SP: Martins Fontes, 1995.

_____. A aula como acontecimento. São Carlos, Pedro e João editores, 2010.

_____. **Ancoragens- Estudos bakhtinianos**. São Carlos, Pedro e João editores, 2010.

_____& GERALDI, C. M. G. **A domesticação dos agentes educativos: Há uma luz no fim do túnel**. Revista Inter.Ação. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia n. 1 jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18901/11250>. Acesso em 10, jan. 2013.

LUCIO, E. O.; VAREJÃO, J. D. S. F. **Leitura literária na escola pública brasileira: ato na formação continuada e no trabalho docente**. Congreso Latinoamericano para el Desarrolo de la lectura y la escritura e IV Fórum Iberoamericano de literacidad e aprendizaje – evento de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas, 12., 2013. Memoria del XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de literacidad y Aprendizaje: Puebla – México, 2013. Disponível em: <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/m1.pdf>. Acesso em 25, mar. 2014

LUCIO,E.O. **A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita**. Tese(Doutorado Educação) – FE/UFRJ. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2016/tElizabethOrofino.pdf. Acesso em 28, agosto. 2017.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LITERATURA NO ENSINO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPADORA

Regina Lúcia da Silva Nascimento
Universidade Federal do Amapá
Brasil
relusilvanas@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste texto é compartilhar a ação pedagógica adotada no processo de ensino e aprendizagem de Literatura Brasileira, a partir de uma perspectiva crítico-emancipadora. Sob essa abordagem, o discurso literário é concebido como uma criação artística que contribui para a formação de leitores e de cidadãos. Para discutir essa questão, o estudo ancorou-se em pesquisa bibliográfica e reflexões sobre o fazer docente, no âmbito do Curso de Letras, a fim de comprovar que a função do educador, em contexto universitário, é mais do que ministrar uma aula que privilegia a leitura como uma ação homogênea, haja vista considerar a experiência literária como uma forma de produção de conhecimentos significativos para a vida em sociedade. Logo, não é possível conceber uma ação pedagógica "bancária" no Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Aprendizagem; Formação.

Introdução

A construção da ação docente, adotada por mim, ancorou-se em estudos e em reflexões construídos ao longo de minha carreira, especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Literatura em nível superior, com o intuito de evidenciar a relevância da leitura de textos literários nas práticas sociais.

Nessa direção, costumo estabelecer um diálogo entre Literatura e diferentes áreas do conhecimento, com o propósito de subsidiar uma ação a favor de um processo de ensino e aprendizagem em que o acadêmico possa ter voz, dizer a "sua palavra" e não apenas repetir a minha interpretação em sala de aula ou o que propõe o "texto", porque ambos temos a responsabilidade com nosso papel social, ou seja, somos sujeitos formadores de leitores e de cidadãos.

Sendo assim, de que forma um discurso poético produzido em um tempo e um espaço diferentes dos vivenciados por nós, poderá propiciar reflexão e ação diante dos desafios presentes no cotidiano? Essa é a questão central que guia este trabalho.

Com a compreensão de que para se ler textos literários é preciso reconfigurar os sentidos de tempo, de espaço e de distância, uma vez que por meio dessa ferramenta, abre-se

mão da linguagem objetiva, lógica, sistemática, impessoal, coerente e unívoca (AZEVEDO, 2004, p. 39), para construir múltiplos sentidos que podem alicerçar a formação de leitores e a cidadania.

Sob esse ponto de vista, não há espaço para uma concepção de ensino e aprendizagem de leitura literária ancorada numa espécie de "monólogo", como se só eu pudesse dizer e os acadêmicos só pudessem escutar, ou seja, como se a leitura se corporificasse apenas em um sujeito e a partir unicamente do texto. Essa forma de pensar encontrou eco nos pressupostos educacionais do grande pensador Paulo Freire (1998), que defendeu uma pedagogia dialógica, na qual, tanto educador quanto os educandos são sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Logo, todos aprendem.

Nessa direção, a concepção de Freire contribuiu para repensar e ressignificar a minha prática educativa, ao tomar o diálogo como um dos eixos que sustentam a minha ação pedagógica, ou seja, a voz do outro sendo ouvida no espaço acadêmico.

Por essa razão, cabe à Literatura, como uma forma de expressão artística, dialogar com outros modos de experiências, uma vez que "o conhecimento que se dá por seu intermédio, só tem valor se leva o *outro* em consideração. Ainda que essa arte seja manifestação do *eu* e para ele esteja voltado, o *outro* é um elemento indispensável nessa manifestação" (PACHECO, 2004, p. 213).

Quem sabe essa seja uma das possibilidades para afastar as pedras existentes no meio do caminho e trilhar em busca de "um outro mundo possível"?

Dai, a necessidade de divulgação dessa experiência que tem propiciado a mim, momentos de satisfação e de aprendizado como docente de uma Instituição Pública de Ensino Superior. Para tal, esse texto constitui-se de três seções, nas quais ficam evidentes as bases que o sustentam.

A Leitura Literária como construção de sentidos: bases teórico-metodológicas

No encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem de Literatura, especialmente no que tange à leitura literária, apoio-me na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2009), pelo fato de compreender que essa opção metodológica dá condições de

conduzir a leitura como construção de sentidos, ao contemplar as fases descritiva, inferencial e interpretativa.

Para a autora (2009, p.41), a fase compreendida como descrição não é suficiente para definir a análise de conteúdo, uma vez que há necessidade de uma fase intermediária, porque o analista trabalha com vestígios. Nesse caso, ele precisa lançar mão do tratamento das mensagens para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio.

É exatamente esse aspecto que possibilita alcançar a fase de interpretação, compreendida como a última fase, ou seja, o local onde se dá a produção de significação à leitura realizada. Bardin reitera essa ideia ao comentar a função do analista, destacando que:

> A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura "à letra", mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através dos significantes, ou de significados (manipulados), outros "significados" (BARDIN, 2009, p. 43).

Por isso mesmo, a leitura do texto literário não é nem poderia ser uma ação centrada apenas na decodificação, haja vista que essa manifestação artística não é simplesmente um veículo de informações, mas uma criação dotada de polissemia. É exatamente essa dimensão que permite o leitor construir um sentido para o texto.

Na condição não somente de leitor, mas também de docente, com o propósito de construir "outros significados" para minha ação pedagógica, assumi uma atitude interdisciplinar guiada por Ivani Fazenda (2007). A pesquisadora considera a comunicação como uma das categorias mestras da interdisciplinaridade, pelo fato de essa atividade desenvolver-se por meio das interlocuções entre: palavra-mundo, palavra-encontro, palavra-ação, palavra-valor. No desenvolvimento desses diálogos, a autora destaca a importância da leitura, como uma forma de o homem aumentar o seu universo discursivo e, com isso, a possibilidade de agir, conhecer e transformar o mundo.

Para reiterar essa posição, lembro as palavras de Patrícia Pacheco (2004), ao discutir a especificidade e o papel da linguagem literária:

> A língua, por natureza, é viva dinâmica, polissêmica; mais que veículo passivo de informação, ela deve manifestar sua essência crítica e

> transgressora. A literatura é palco ideal para essa manifestação, sua condição artística permite que todo potencial expressivo, imaginário e fictício seja explorado, possibilitando formas outras de experiência na e com a realidade (PACHECO, 2004, p. 215).

As reflexões da autora ajudam a pensar que o movimento que se dá em torno desse "palco", por intermédio de práticas de leitura, possibilita a criação de significados, os quais são importantes na construção da cidadania.

A Literatura como criação artística, mas, sobretudo como leitura de mundo

Não é uma tarefa simples conduzir o ensino e a aprendizagem de uma criação artística polissêmica, como o texto literário. Os desafios são muitos diante da pluralidade de sentidos que a leitura dessa modalidade da linguagem possibilita.

Por essa razão, é importante que seja dada ao acadêmico, a oportunidade de ser sujeito dentro de um processo de construção de conhecimento que tem como objeto o discurso poético.

Nesse caso, a leitura de textos literários completos é fundamental, porque dá condições de gerar temas que são debatidos em classe e não meras repetições dos já ditos, haja vista que uma ação pedagógica alicerçada em um marco teórico-metodológico construído ao longo de uma carreira docente, não pode privilegiar apenas a voz do professor, mas uma cadeia de vozes que seja capaz de dar significado ao conhecimento produzido não apenas para cumprir atividades em sala de aula, com o único objetivo de receber notas ou conceitos, mas que o conhecimento seja projetado para além dos limites desse espaço.

Assumir essa noção de leitura exige que o professor, além de ser um bom leitor, pois "precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê" (LAJOLO, 2000, p. 108), compreender que, apesar de o processo de escolarização dos conhecimentos de Literatura ser inevitável, é preciso respeitar a especificidade desse tipo de linguagem, a fim de não esvaziar o caráter polissêmico do texto literário, ao utilizá-lo como pretexto para definições e classificações, que concorrem para afastar o acadêmico das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão.

Desse ponto de vista, é imprescindível que um curso de formação inicial de professor, como o de Letras conceba a Literatura, como uma ferramenta que tem um papel relevante na

formação não somente de bons leitores, mas também na vida de cidadãos conscientes de sua importância social.

Um exemplo disso, são as vozes que ecoam na sala de aula, nas chamadas "Rodas de conversa", em que todos têm direito de expressar suas inferências sobre as leituras realizadas sobre textos em versos ou prosa, escolhidos ora por mim, ora pelos acadêmicos. Que surpreendente vê-los estabelecer confluências entre textos produzidos durante os séculos XVII (Barroco) e XVIII (Arcadismo) e a atualidade, ao discutirem temas como a corrupção, os desmandos, o nepotismo, a injustiça, construídos a partir da leitura de poemas satíricos de Gregório de Matos ou de as 13 (treze) Cartas Chilenas, uma produção de Tomás Antônio Gonzaga, por exemplo.

E quando trazem à tona as paixões, as emoções humanas ancoradas nas leituras de textos de Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Castro Alves, Vinícius de Morais e Cecília Meireles? São momentos líricos imensuráveis! Sem falar do clima que toma conta do ambiente e das pessoas quando a discussão gira em torno do sofrimento, da miséria, da liberdade, das injustiças sociais, da sexualidade, do processo de interação autor/leitor, temas propostos em decorrência pela leitura de obras como *Vidas secas* de Graciliano Ramos, *Menino grapiúna* de Jorge Amado, *Bom Crioulo* de Adolfo Caminha, *Luzia Homem* de Domingos Olimpio, *Paisagem* de Lygia Bojunga e *Leite derramado* de Chico Buarque. São momentos gratificantes! Vale a pena repetir: Literatura é vida!

A meu ver, essa questão aproxima-se das discussões de Freire (1987), no que tange à importância do ato de ler, quando diz que:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1998. p. 11).

Como se vê, a leitura é fundamental. Nesse sentido, estou convencida da importância da leitura literária, na formação de leitores, a fim de que eles possam exercer a sua cidadania conscientes de seus direitos e de suas responsabilidades no local social em que vivem.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, pp. 38-47.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed 70, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 14 ed. Campinas: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: PAIVA, Aparecida et al (Org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: CEALE Autêntica, 2004, pp. 207-229.

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
XIII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo
II Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores
Internacionalização e Políticas de Avaliação da Pós-Graduação em Educação
6, 7 e 8 de novembro de 2017 - ICED/UFPA - ISSN 2359-0874

TAPETE DANÇANTE: CRIATIVIDADE EM AÇÃO NO BRINCAR E DANÇAR NO ENSINO FUNDAMENTAL EM MÃE DO RIO-PA

Maria Josiane Andrade Bezerra [324]
Maria Ana Azevedo de Oliveira[325]

RESUMO: A temática que envolve esta pesquisa refere-se a prática lúdica em torno da criação de um tapete dançante, o qual está sendo criado e analisado no trabalho de conclusão de curso na Licenciatura em Dança que tem como lócus a turma do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Santa Rita em Mãe do Rio - Pa. O objetivo do presente trabalho é desenvolver a dança por meio da construção de um tapete dançante como forma de estimular a criação coreográfica de movimentos corporais. Para atingir esse objetivo, a presente pesquisa está sendo aplicada através de oficinas de contação de histórias e pela confecção de um tapete decorado pelas crianças. Os resultados apontam que a pesquisa está sendo importante para as crianças, pois estão tendo a oportunidade de vivenciar a dança no contexto da formação escolar. As considerações finais refletem o envolvimento das crianças entorno da criação coreográfica e artística proporcionada pela confecção dos elementos que constituem o tapete dançante.

PALAVRAS-CHAVE: Dança lúdica; Psicomotricidade; Tapete dançante; Criatividade.

INTRODUÇÃO

A cultura por meio da dança se torna linguagem entre os povos, pois é uma forma criativa de apresentar uma determinada comunidade, que se materializa com movimentos corporais construídos a partir da observação das peculiaridades constituídas no dia-a-dia em torno de um grupo de pessoas.

Logo, a cultura é única em cada corpo, ou seja, criar é habilidade de todos, não somente daquele que é reconhecido como o mais inteligente, com características biológicas ou motoras mais propícias, mas o corpo carregado de cultura mostrará que sua criação está de encontro com sua necessidade, ou seja, o que desejar ser necessário para o seu momento ao criar.

A cultura fornece muitos elementos para a vida em sociedade, pois influência em diversos aspectos. Brandão (2009), afirma que a cultura é o que se constrói a partir das necessidades de um grupo, através do convívio entre seres, partilhando seus problemas e saberes, usando a comunicação das ideias e visões para dar significados a vida social.

[324] Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Mãe do Rio. Aluna da Licenciatura em Dança PARFOR/ETDUFPA/ UFPA.
[325] Doutora em Artes Cênicas pela UFBA/ UFPA (2012). Mestre em Artes Cênicas pela UFBA (2004). Professora Adjunta da ETDUFPA/ UFPA e docente do PARFOR.

Segundo Brandão, a cultura está em nós, ou seja, vem de dentro do ser e não de fora para dentro, concluo que nascemos já seres culturais. Somos seres sociais, porque somos capazes de ver os símbolos e dar significados a eles, por exemplo, a escrita, em favor de nossas necessidades humanas.

Nesse sentido, a criança usa seu corpo para se locomover, desde o seu nascimento ela descobre seus movimentos e busca estratégia para conseguir o que deseja, e tudo ao seu redor vira objeto de estímulo. Para isso ela "desenvolve três noções essenciais: noção de esquema corporal; noção do objeto e noção dos demais" (BOTELLE, p.7, 2016) que segundo este autor,

> A fase que vai até doze meses, é marcada por: adaptações dos reflexos adquiridos em contato com o mundo exterior; início da coordenação de dois ou mais sistemas ao mesmo tempo, como visão e audição; aumento da relação mãe/filho; aumento do campo visual; passar objeto de uma mão para outra; reconhecimento no espelho; a criança começa levantar-se apoiando em algum suporte (BOTELLE, 2016, p.7).

Isso mostra que a cultura a cerca da criança através de seu vinculo com a mãe e os demais familiares, favorece o desenvolvimento, tanto motor, como intelectual, isso quer dizer que a criança já nasce com essas capacidades, pois, são biológicas, fazendo-se necessáriO a socialização familiar, para que essas habilidades sejam adquiridas pela a criança.

É na infância que guardamos nossas principais memórias e acredito serem as melhores, afinal quem não pensa em voltar a ser criança. Nessa fase começamos a descobrir nosso corpo sem preconceito e sem pudor. Ainda é divertido quando é através da dança. Etimologicamente, a palavra infância tem sua origem do latim, "que significa ausência da fala", segundo Maia (2012), não há uma concordância do conceito, entre os autores, e à ideia que a infância está relacionada à falta da fala, isso não significa que não existe a comunicação. Na primeira infância percebe-se de maneira intuitiva e orgânica, as necessidades da criança quando a mesma expressa suas necessidades através do choro, para a mãe significa que quer algo.

Ossona (2012) explica que o bebê usa dois tipos de movimento, a expressão e orgânica, que consiste nos movimentos dos braços, chute das pernas, onde o bebê percebe que seus membros podem ser movimentados, e que seu tronco não é mais o centro, ou seja,

auxilia no deslocar do corpo, "mesmo na primeira infância, em que ele ainda não atingiu a capacidade imitativa, o homem já obedece a certos estímulos" (OSSONA, 2011, p. 36).

Na infância ainda não temos o discernimento, para fazer escolhas, mas o corpo é algo que age de maneira natural, respondendo ao estímulo. Essa característica do movimento intuitivo que existi na infância, que faz com que haja a comunicação. A dança é caracterizada de movimentos expressivos e intuitivos, têm a qualidade de extravasar energias, na qual a criança tem em grande dimensão, a dança tem o poder de expressar sentimentos e emoções, alegra o corpo que as cria.

METODOLOGIA

A pesquisa está sendo aplicada por meio de 10 oficinas com cinco temas relacionados à matriz curricular do 1º ano do ensino fundamental, sendo que no desenvolvimento das temáticas está sendo criado um tapete como forma de estimulação da criação coreográfica.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Para atingir o objetivo pretendido desta pesquisa, se fez necessário desenvolver uma pesquisa ação, que consiste em "uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo" (Minayo 1992, p.22). Tendo em vista as especificidades, o tapete aqui é explorado tem sentido lúdico, sendo um material de tecido circular, o qual tem figuras feitas em material EVA que de acordo com o tema e foi inspiração para criar uma historia contada no primeiro momento e mais tarde que fez parte da construção de um livro dançante que, a partir deste, o descobrimento dos movimentos visando retratar a historia através da dança.

Iniciei a metodologia dando boas-vindas aos alunos, me identificando e descrevendo atividades que pretendia desenvolver com eles, isso se faz necessário para que os educandos criem uma relação de confiança com o mediador, pois é importante que eles queiram participar, sem ser forçado. Para alongar o corpo, minha proposta foi através do lúdico, iniciando com todos em pé formando um círculo, imaginando que no centro tinha uma piscina, a realização do movimento foi pensando em diferentes formas de se tocar na água, com as pontas do dedo do pé, calcanhar, com o pé, com os dedos da mão, os braços, com a cabeça, mergulhando na piscina, andando e correndo na água devagar e rápido e assim por

diante. Na figura 01, observa-se a primeira oficina com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

Figura 4: alunos da turma do 1º ano da escola Santa Rita de Cássia, fonte Josiane Andrade (2017).

Na figura acima, mostra os alunos usando a imaginação ao brincar de mergulhar e se banhar na piscina imaginaria, percebo o envolvimento das crianças nesse ato que estimula a interação e o desenvolvimento cognitivo. Santos (2014) afirma que "o brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos", dando ênfase a uma característica da natureza das crianças, o brincar é uma cultura infantil, ou seja, ela precisa brincar, faz parte do seu cotidiano (SANTOS, 2014, p. 7).

No segundo momento da atividade com as crianças, a ideia foi brincar de ciranda de roda, onde escolhemos a música ciranda cirandinha, visualizamos a letra escrita no papel cartolina, pois precisávamos ler e aprender a cantar para posteriormente seguir a brincadeira, a ciranda é uma dinâmica executada em círculo de mãos dadas, aproximando as crianças de sentimentos de cooperação, de alegria, de envolvimento em grupo e estimulando a aprendizagem.

No desenvolvimento da dinâmica, foi feito estímulos de movimentação em um círculo, dois círculos um dentro e outro por fora, dançando para dentro e para fora, indo para direita e para esquerda, e assim seguimos efetuando várias movimentações coletivas,

CONCLUSÕES

Observo que dança e infância, ambas estão interligadas, e são correspondidas culturalmente, visto que, dança lúdica é essencial para o desenvolvimento da criança e para suas futuras fases do desenvolvimento humano e social, contribuindo diretamente com o sistema sensório motor. A dança faz parte da arte e da cultura dos povos, por meio dela se envolve diferentes culturas, e por isso contém o valor de união dos mesmos, e por que não ser símbolo de paz para todos.

Com relação à pesquisa, desenvolvida por min “o tapete dançante”, vejo como o meio de fornecer elementos que possibilite as crianças o entendimento de corpo e corporeidade, sendo uma maneira de criar, conforme sua imaginação, dando direções ao seu movimento, ele será o objeto que proporciona a ação lúdica, para chegar à finalidade que é a dança lúdica.

REFERÊNCIAS

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Livro **Pesquisa Social**, 14° edição, 1992.

BRANDÂO, Carlos Rodrigues. **Caderno de Pesquisa,** 2009.

BOTELLE, Andréa. **Psicomotricidade**: a importância do Lúdicona infância. 1º edição: Editora Autografia, 20016.

SANTOS Santa Marli Pires dos Santos. **O Brincar na Escola:** metodologia Lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedo e dinâmicas. 3º edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAIA, Janaina Nogueira. Tese de mestrado: **Concepção de Criança, infância e educação dos professores de educação infantil.** Campo Grande - MS, 2012.

OSSONA, Paulina**, Educação Pela Dança**. São Paulo: Summus, 6° edição, 2011.